

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт социального образования
Факультет международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций
Кафедра психологии и социальной педагогики

**Формирование первичных представлений о социальных объектах
у старших дошкольников**

Выпускная квалификационная работа

Выпускная квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой психологии
и социальной педагогики

дата

М.А. Иваненко,
канд. пед. наук, доцент

Исполнитель:
Щекотова Елена Александровна,
студентка 41 з группы
заочного отделения
направление «Психология и социальная
педагогика»

дата

подпись

Руководитель ОПОП: «44.03.02 –
Психолого-педагогическое
образование»
Иваненко М.А., канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии
и социальной педагогики

дата

подпись

Научный руководитель:
Капустина Н.Г., канд. пед. наук, доцент
кафедры психологии
и социальной педагогики

дата

подпись

Екатеринбург 2017

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации	6
1.1. Анализ понятия «социальные объекты» в структуре социального познания	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста	16
1.3. Формы, методы, средства формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников в ДОО	26
Глава 2. Эмпирическое изучение формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников на примере МАДОУ детский сад № 177 г. Екатеринбурга	36
2.1. Анализ работы детского сада по формированию первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников	36
2.2. Первичная диагностика сформированности представлений о социальных объектах у старших дошкольников	46
2.3. Комплекс мероприятий «Земля – планета людей», направленный на формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников	59
Заключение	69
Список использованной литературы	73
Приложение	79

Введение

Актуальность исследования. В развитии современного общества отчетливо наметились тенденции, связанные с развитием личности и индивидуальности каждого человека. Общечеловеческие ценности, ценности нации передаются посредством системы образования. Начальный этап в образовании человека как представителя и носителя культуры приходится на дошкольное детство. В этот период намечаются перспективы для эффективного процесса социального познания, формируются первичные представления о социальных объектах.

Исследователи отмечают направленность социального познания на получение знаний о социальном мире, активизацию им всех познавательных процессов (Г.М. Андреева [2], Д. Майерс [35], О.Б. Чеснокова [61], Т. Шибутани [63] и др.).

Результатом социального познания является целостное представление человека о мире, в котором он живет и действует, его ориентировка в сфере отношений людей (А.А. Бодалев [4], А.В. Петровский [43] и др.).

Осмысление человеком социального мира и себя в нем происходит в течение всей жизни. Для успешного развития человека важно, чтобы в дошкольном возрасте были обеспечены все условия для формирования социальных представлений.

Социальное познание ребенка дошкольного возраста – это одна из ключевых составляющих процесса социализации. Формирующиеся представления о социальных объектах, образ мира, складывающийся в его сознании, позволяют лучше понимать себя и других, эффективно осваивать пространство и время, в которых он существует. Эти представления создают фундамент для построения Я-концепции, позволяющей постигать взаимоотношения с миром, людьми и самим собой (М.И. Лисина [33], Н.А. Менчинская [36], В.С. Мухина [37] и др.).

Изучением процессов социального познания детей дошкольного возраста,

принципиальных подходов к формированию у них представлений о социальных объектах, методов и средств формирования представлений занимаются отечественные ученые: М.В. Бышева [7], С.А. Козлова [22], Л.В. Коломийченко [23], В.И. Логинова [13], Л.В. Трубайчук [55] и другие.

На актуальность развития у детей дошкольного возраста социальных качеств, формирования определенных представлений о социальных объектах указывается в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [58].

Однако в практике работы дошкольных образовательных организаций наблюдается недостаточная разработанность программного обеспечения процесса формирования первичных представлений о социальных объектах у дошкольников.

Таким образом, актуальность данного исследования определяет **противоречие** между необходимостью формирования первичных представлений о социальных объектах у детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью соответствующего научно-обоснованного программного обеспечения для педагогов ДОО.

Проблема исследования: каково содержание научно-обоснованного программного обеспечения процесса формирования первичных представлений о социальных объектах у детей дошкольного возраста?

В рамках данной проблемы обозначена **тема исследования:** «Формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников».

Объект исследования: процесс формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Предмет исследования: содержание процесса формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников в ДОО.

Цель исследования: на основе теоретических и эмпирических данных разработать комплекс мероприятий, направленный на формирование первичных представлений о социальных объектах у детей старшего

дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: вероятно, что содержание научно-обоснованного программного обеспечения процесса формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников должно включать комплекс мероприятий, направленный на формирование данных представлений.

Для достижения цели и проверки гипотезы были поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть понятия «социальные объекты» и «социальное познание» в научной психолого-педагогической литературе.

2. Дать психолого-педагогическую характеристику старшего дошкольного возраста.

3. Описать основные формы, методы, средства формирования первичных представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

4. Анализ деятельности МАДОУ детский сад № 177 г. Екатеринбурга по проблеме формирования представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста.

5. Провести первичную диагностику по формированию первичных представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста.

6. Разработать комплекс мероприятий по формированию первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение, сравнение); эмпирические (наблюдение, беседа, проективные методики, анализ документов).

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение - детский сад № 177 г. Екатеринбурга.

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации

1.1. Анализ понятия «социальные объекты» в структуре социального познания

Социальное познание в современной науке рассматривается как целостное понятие. Ранее, вплоть до XIX века, социальное и природное бытие не различались. Содержание понятия «социальное познание» можно выяснить, уточнив признаки составляющих его дефиниций: «социальный» и «познание».

К проблемам познания обращались философы всех времен и направлений. В современном философском словаре встречается широкая трактовка этого понятия. Познание в нем понимается как «воспроизведение в коллективном и индивидуальном сознании характеристик объективной реальности» [40, с. 766-767].

В педагогическом словаре познание определяется как процесс «отражения действительности в мышлении человека, результатом которого является новое знание» [20, с. 74]. Энциклопедический словарь добавляет, что в процессе познания человек «простраивает» мысленную модель познаваемого, складывая и систематизируя знания и представления об объекте познания» [3, с. 591].

Познание – есть процесс и результат этого процесса. А.Н. Аверьянов подчеркивает, что в широком смысле слова познание включает «различные формы, виды, способы обнаружения человеком все новых и новых связей, свойств, отношений систем реальности, в том числе и практику» [1, с. 213].

Со временем наука начинает выделять социальное начало как что-то отличное от природы, в связи, с чем возникает проблема его научного познания. Однако поначалу существовало убеждение, что познание социального начала может быть осуществлено на основе законов математики и

классической механики. Лишь с развитием философии стало ясно, что сознание человека активно, деятельно, продуктивно и не поддается объяснению с позиций механики [60].

С появлением социологии меняются методы исследования общества. С середины XIX века эта наука приобретает описательный характер и активно пользуется такими методами исследования, как наблюдение, сравнение и др. Немецкий социолог М. Вебер дал обоснование невозможности объективности социального познания и свел его к эмпиризму, т.е. к описанию и систематизации фактов без проникновения в их природу и внутренние связи [60].

В понимании современной философии, социальное познание опирается на диалектически понятый принцип детерминизма и ставит своей задачей понимание общественного сознания, которое воплощается в социальных фактах и явлениях, социальных институтах и учреждениях, в практической деятельности людей [60].

Свой вклад в понимание многогранности проблемы познания мира и человека внесла психология, изучавшая вопросы познания человеком окружающего мира и себя в нем, в частности, касающиеся развития интеллекта, взаимодействия и взаимоотношений людей, влияния общества на индивидуальное развитие человека.

В самом общем виде можно обозначить понятие «социальное» как сферу реальности, которая определяется человеческими отношениями. Также социальное понимается как «синоним общественного» и выступает как «противоположность природного» [7, с. 19].

В социальное, в отличие от природного, включается исторический опыт, представленный в материальных ценностях, традициях, науке, искусстве. Также сюда включаются достижения культуры в форме индивидуального творчества, поведения, стиля жизни. Интеграция социальных знаний осуществляется с помощью языка. Однако противопоставление природного и социального возможно только в определенной мере. По утверждению

В.Л. Выготского, «среда для человека, в конечном счете, есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты» [11, с. 88].

Отмечая трудности четкого определения социального познания, О.Б. Чеснокова говорит об одном из основных различий между социальной (межличностной) и физической реальностями [61]. По ее мнению, различие это состоит в наличии внутренней психической активности социальных субъектов, что является силой, побуждающей их активность, в отличие от неодушевленных физических объектов.

Социальное противопоставляется также индивидуальному. Коллективный, совместный и интересубъективный характер существования социального показывает его отличия от индивидуального. Однако такое противопоставление можно назвать условным, т.к. всегда присутствует результирующая сила, которая определяет активность субъектов и возможности социума в процессе социального взаимодействия [7].

Можно сделать вывод, что социальная реальность определяется сферой человеческих отношений, являясь одной из сторон окружающего мира, качественно отличается от природной реальности, обусловлена культурно, имеет надиндивидуальный характер.

Социальное познание акцентирует внимание на существовании человека в реальном социуме, а не человека вообще и включает процессы, с помощью которых человек замечает, интерпретирует, запоминает и использует информацию о социальном мире. При этом активизируется комплекс познавательных процессов, включающий ощущения, восприятия, представления, память, мышление, воображение, внимание, речь человека.

Субъектом познания называют постигающую мир мыслящую, творческую личность, группу ученых и т.д. Под объектом познания понимают часть внешнего мира или все реальные фрагменты бытия, противостоящие субъекту и специально подвергающиеся исследованию.

Социальное познание направлено на социальные объекты: себя самого, других людей, группы людей. В связи с этим в сознании человека актуализируются эмоционально-волевые процессы, представленные волевыми усилиями, пассивными и активными переживаниями, что проявляется в его поведении [7].

По определению О.Б. Чесноковой, социальное познание составляет всю совокупность познавательных процессов, направленных на познание объектов, наделенных собственными психической активностью и опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений и поведение в конкретных межличностных ситуациях [62].

Таким образом, социальные объекты – это объекты, наделенные собственной психической активностью и опосредующие ориентировку в сфере человеческих отношений и поведение в межличностных ситуациях [62].

Г.М. Андреева в русле философского понимания человека как субъекта познания, существующего в определенной культуре, обращает внимание на ряд особенностей социального познания [2]. Природа происхождения его социальна в отличие от познания вообще, оно возникает в социальном взаимодействии и поддерживается им. Социальное познание имеет дело с объектами социального мира (социальными объектами), круг которых широк. Результаты социального познания являются общими для членов группы или общества в целом.

Социальные объекты, по ее мнению, есть объекты социального познания, т.е. объекты, относящиеся к социальному миру: люди, результаты их деятельности, культура, группы людей, общество в целом – подвергающиеся исследованию [2].

Как указывает Г.А. Ковалев, положения об общественно-исторической обусловленности психики человека, формирующейся в конкретных условиях совместной деятельности людей как субъектов познания, труда и общения, разработанные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др., составляют общеметодологическую основу психологии познания людьми друг

друга. Обязательным условием продуктивной организации деятельности выступает адекватное отражение людьми друг друга [19].

А.А. Бодалев доказывает, что процесс познания человека человеком может осуществляться на чувственном (восприятие) и логическом (понятие о другом человеке как личности) уровнях [4].

В ряде исследований А.А. Бодалева [5], В.А. Петровского [43] подтверждается факт познания социальных объектов через контакты с социальным миром, в процессе которых у человека формируется поведение, адекватное особенностям окружающего мира и внутренним концептам.

Одним из ключевых для определения социального познания Г.М. Андреева называет понятие «взаимодействие», которое подчеркивает, что образ социального мира формируется в процессе коммуникации людей, в то же время каждый человек вносит свой вклад в этот процесс. Среди широкого круга социальных объектов ученый выделяет «образ Я, образ Другого, образ Группы, образ Времени, образ Среды и образ Мира в целом» [2, с. 178].

С точки зрения философии, возникающий в сознании человека образ – это результат и идеальная форма определенного объекта. Таким образом, целостное представление мира – образ Мира – связано с субъектом познания, им формируется и ему принадлежит. А.Н. Леонтьев устанавливает, что человек строит не мир как таковой, а его образ. В его сознании отражается более или менее полный, более или менее адекватный, иногда ложный образ мира [31]. По словам В.В. Петухова, образ мира выступает «как фундаментальная опора существования человека в качестве сознательного существа» [44, с. 15].

А.Г. Спиркин высказывает мысль о том, что, возникнув, образ мира приобретает самостоятельный характер и играет активно-действенную роль в поведении личности, как бы цементируя процесс социального познания. Образ мира представляет собой более глубинное образование по сравнению с являющейся поверхностным образованием чувственной картиной мира [53].

Эмоциональное освоение мира, как отмечает В.В. Петухов, относится к особой сфере познания и выражается в практике, во взаимодействиях и связях

человека с окружающей средой. Взаимодействуя с различными сторонами реальности, человек познает и преобразует их в соответствии с собственными потребностями. В процессе этого образ мира принимает новые поверхностные образования, насыщенные знаниями и значениями. Образ мира содержит и прогноз на будущее, в прогностичности заключается его особая роль. Этим определяется построение социальных отношений в процессе социального познания [44].

Освоение человеком природной, техногенной, социальной среды, т.е. жизненного пространства, представляется важным аспектом социального познания. Отмечая закономерные изменения среды, «обусловленные социально и вместе с тем зависящие от активности осваивающих ее людей», А.В. Петровский подчеркивает «динамичность среды» [43, с. 21]. Социальная среда, таким образом, является двигателем изменений и изменяющимся полем. Человек начинает осваивать социальное пространство с ближайшего окружения.

В.А. Лабунская утверждает, что в процессе социального познания окружающий мир приобретает специфическую окраску, что связано с восприятием жизненной среды человеком не только местом пребывания, но и существенной характеристикой социального бытия. Отчетливое проявление этого видно в реальности в пространственном размещении взаимодействующих людей по отношению друг к другу, когда оптимальное расстояние между ними зависит от характера взаимодействия и взаимоотношений [29].

Еще одной важной стороной социального познания является осознание времени своего существования, потому что временной фактор оказывает существенное влияние на получение знаний и представлений о социальных объектах. Как пишет В.П. Казарян, здесь имеют в виду осознание человеком времени как текущего момента от прошлого через настоящее к будущему. Так время приобретает человеческий характер, связанный с ним, с его деятельностью неразрывно. Освоение причинно-следственных связей между событиями жизнедеятельности способствует адекватному и рациональному их

освоению. [16].

Социальное познание связано с Я-концепцией – совокупностью представлений человека о себе самом. В психологии существуют различные толкования этого понятия. А.А. Реан, обобщая множество подходов, замечает, что «описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я, составляющую же, связанную с отношением к себе и своим качествам, принято называть самооценкой» [47, с. 25].

В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков говорят о таких составляющих Я-концепции, как осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств; самооценка; субъективное восприятие внешних факторов, влияющих на собственную личность [46]. К.Р. Роджерс доказывает, что структура Я возникает в процессе взаимодействия с окружающей средой и связана в значительной степени с освоением индивидуального опыта [49].

Ш. Тейлор называет источники формирования представлений человека о себе самом, к которым он относит собственный опыт, оценки других людей, их реакции, самовосприятие (знание о собственном Я через регулярные наблюдения над собой) [54].

Типология социального познания, предложенная Г.М. Андреевой на основе многочисленных исследований, помогает понять механизмы познания человеком социального мира (возникновения социальных представлений). Ученый называет пять типов социального познания: рациональный человек, «наивный психолог», «производитель данных», «когнитивный скупец», «когнитивно-аффективный тип» [2, с. 53-54].

Г.М. Андреева делит механизмы социального познания на две группы [2]:

- искажающие адекватность представлений: упрощение, стереотипизация и др.

- механизмы межличностного познания, протекающие при условии обратной связи от объекта восприятия: рефлексии, идентификации, интерпретации и др.

Адекватное построение социальных объектов (образ Я, образ Другого,

образ Группы) обеспечивается разнообразием механизмов межличностного познания. Человек как субъект познания воспринимает Другого, стремится интерпретировать его личностные особенности, осознать характер складывающихся отношений. Социальные объекты, которые воспринимает человек, затем категоризируются, происходит обобщение социальных отношений и явлений. Отношение к социальному объекту зависит от того, к какой социальной категории он отнесен [7].

Также Г.М. Андреева выделяет следующие компоненты социального познания [2]:

- когнитивный, к которому она относит знания о социальных объектах, представления о мире, других людях, о себе;
- эмоциональный – включающий эмоциональные реакции, эмоциональный отклик на социальные объекты;
- поведенческий – определяющий способ включения поведения в процесс социального познания.

Исследователь отмечает большое значение эмоционального компонента в процессе социального познания: «Поскольку познание элементов социального мира начинается с восприятия и познания другого человека, внеэмоциональный аспект анализа просто исключается по определению» [2, с. 145].

А.А. Бодалев отмечает, что человек как субъект познания воспринимает Другого. Степень осознания особенностей Другого, складывающихся отношений проявляется в избирательности отношений между людьми. При первом контакте происходит восприятие другого человека, затем воспринятые социальные объекты категоризируются, происходит их обобщение. Отношение к объекту, действия в его направлении зависят от того, к какой социальной категории он отнесен [4].

Уподобление себя значимому другому как образцу на основе эмоциональной связи с ним – идентификация – воплощает стремление человека вписаться в систему межличностных отношений адекватно. Т. Шибутани замечает, что в процессе социального познания идентификация

стимулирование образования ценностных отношений, ориентаций, мотивов, обеспечивающих регулирование поведения в соответствии с социальными нормами [63].

Для эффективного взаимодействия человеку часто бывает необходимо объяснить поведение другого, не имея достаточной информации. По утверждению Д. Майерса, у человека «есть дар произвольного, эффективного, интуитивного мышления» [35, с. 142]. При этом на человека оказывает влияние большое количество факторов, которые могут приводить к ошибкам, но дают возможность сосредоточиться на наиболее познавательной информации и сократить усилия, нужные для понимания социального мира. Это подтверждает, что социальное познание строится на взаимосвязи рационального и интуитивного мышления.

В отличие от описанных механизмов социального познания, рефлексия направлена на самого себя. Л.С. Выготский заметил: «...Мы знаем себя настолько, насколько мы знаем других» [11, с. 206]. В контексте социального познания рефлексия делает возможным понимание человеком того, как его воспринимает партнер по взаимодействию, как понимает его другой человек.

Итак, механизмы межличностного познания дают возможность перерабатывать социальную информацию из внешних и внутренних источников. Поэтому одновременное познание и преобразование окружающего мира и самого познающего объекта в процессе социального познания представляется оптимальным [1].

Описание онтогенетического аспекта социального познания предложено О.Б. Чесноковой [61]. Ребенок осваивает мир людей и их отношений, в которые он включен, практически осваивая предметную среду.

На ранних стадиях онтогенеза представления ребенка о значимых отношениях развиваются в пространстве значений, смыслов, переживаний.

В раннем детстве появляется план представлений, ребенок начинает дифференцировать обозначающее и обозначаемое.

В возрасте 3-6 лет ребенок начинает разъединять внутреннее отношение к

нему других людей и внешние способы его выражения на основе развития представлений о межличностных отношениях и появления способности к рефлексии.

К концу дошкольного возраста ребенок дифференцирует устойчивые отношения от их ситуативных проявлений. Важную роль в социальном познании начинает играть формирующаяся Я-концепция. Ребенок овладевает способами познания не только других, но и самого себя.

По мнению М.В. Бывшевой, в дошкольном возрасте разворачивается активное освоение жизненного пространства, формирование Я-концепции происходит динамично и интенсивно. Все это подтверждает, что социальное познание находится в периоде сензитивного развития [7].

Таким образом, развитие проблемы социального познания тесно связано с развитием социума.

Анализ научной литературы позволил установить, что социальное познание – это вся совокупность познавательных процессов, направленных на познание объектов, наделенных собственной психической активностью и опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений.

Социальные объекты – это объекты социального познания, т.е. объекты, относящиеся к социальному миру: люди, результаты их деятельности, культура, группы людей, общество в целом – подвергающиеся исследованию в процессе познания. Социальное познание обеспечивает построение целостного образа мира, который включает в себе множество социальных объектов: образ Я, образ Другого, образ Группы, образ Среды, образ Времени и образы других объектов социального мира.

Ученые выделяют ряд механизмов социального познания, таких, как идентификация, интерпретация, рефлексия и другие. Также выделены компоненты социального познания: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста

Д.Б. Эльконин определял возраст как относительно замкнутый период, который характеризуется следующими главными показателями: определенной социальной ситуацией развития, ведущим видом деятельности, основными психическими новообразованиями. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) делится им на три периода: младший дошкольный (3-4 года), средний дошкольный (4-5 лет), старший дошкольный (6-7 лет) возраст [66].

А.А. Леонтьев отмечает, что в дошкольный период ребенок проходит огромный путь в своем развитии. Этот период заканчивается первичной социализацией человека, когда влияние ближайшего социального окружения в приобретении человеческого опыта велико. Дети переживают период интенсивного усвоения примера взрослых и формирования механизмов личностного поведения [30].

А.Н. Леонтьев замечает, что «реальным субъектом развития является ребенок, а не его отдельные психологические процессы сами по себе» [32, с. 19]. Поэтому, рассматривая социальное познание как совокупность познавательных процессов, необходимо дать возрастную характеристику старших дошкольников.

Организм ребенка старшего дошкольного возраста продолжает активно развиваться. Совершенствуются двигательные навыки и качества, увеличивается физическая сила. По мере развития тонкой моторики дошкольник становится более самостоятельным в выполнении каждодневных действий. По словам А.В. Запорожца, в связи с развитием крупной и мелкой моторики, пространство, в котором растет ребенок, становится ему подвластным [14]. Дошкольник действует аккуратно в подвижных играх, выбирает ракурсы расположения тела, удобные для социального взаимодействия; учитывает физические дистанции в социальных коммуникациях.

С.Л. Выготский утверждает, что память (способность запоминать, хранить и воспроизводить информацию) у ребенка старшего дошкольного возраста становится в центр сознания. Старшие дошкольники запоминают непосредственно, не прибегая к специальным приемам. Развитие памяти в большой мере зависит от физиологических особенностей, а также влияния социума и культуры [11].

Сенсорный опыт, являющийся одним из аспектов познавательных процессов, составляющих социальное познание, накапливается у детей в процессе социальных взаимодействий. Осваивая среду жизнедеятельности, ребенок постигает способы определения качеств и свойств предметов, отношений, овладевает восприятием времени, осваивая среду жизнедеятельности.

Восприятие образа человека у ребенка старшего дошкольного возраста специфично. А.А. Бодалев замечает, что, общаясь со взрослыми и сверстниками, дошкольники учатся дифференцировать различия поведения и по ним «читать» состояние, которое переживает человек [5]. Обогащается зрительный образ другого за счет содержания, закрепленного в словах, обозначающих внешние черты, характерные качества людей, социальные роли. При этом ребенок шестого года жизни осознает непосредственно полученные чувственные образы, а не обобщенное значение, заложенное в слове.

В речи и мышлении старшего дошкольника отчетливо представлена направленность познавательных процессов на других людей и самого себя, что отражается на отношении ребенка в социуме. Е.И. Комкова говорит о том, что мышление ребенка 5-7 лет развивается на основе практического взаимодействия не только с реальным миром вещей, но и с миром взрослых, что связано со стремлением дошкольника получить новый опыт в расширяющемся социуме [26].

По замечанию Л.А. Венгера, мышление детей старшего дошкольного возраста в целом отличается наличием познавательной потребности и активности, что проявляется в большом количестве детских вопросов о

сущности и связях между объектами мира предметов и мира людей. Мышление детей этого возраста наглядно-образное. Они уже могут решать практические задачи, опираясь на созданный в сознании образ; при этом нет необходимости действовать с предметами. Для этого дошкольники часто изображают объекты, в том числе людей, на бумаге в виде схем. В рисунках человек изображен схематично, детали представлены четко, но изображают их дети в единстве, проявляя связи [8].

Н.А. Менчинская делает акцент на сензитивности старшего дошкольного возраста для развития речи. В это время вместе с развитием многих мыслительных операций происходит овладение речевыми и языковыми средствами. «Обобщение в образах и понятиях – результат усилий самого ребенка, полученный под руководством взрослого» [36, с. 133]. Шестилетний ребенок вполне способен распространять обобщение на окружающие объекты, вещи и людей.

Исследования Н.А. Менчинской выявляют специфику формирования социальных понятий у старших дошкольников. Для ребенка сложным является подведение самого себя под определенное общее понятие. В его мышлении большое место занимает понятие «больших» и «маленьких». Осмысление понятий происходит под влиянием взрослых. Так у ребенка складывается представление об изменении социального статуса (сейчас он маленький, когда подрастет, будет большой, пойдет в школу). В результате мыслительных операций сопоставления, сравнения в процессе усвоения общих понятий дошкольники получают необычные сочетания предметов и их свойств, что представляется в образах объектов, продуцированных детьми. Усвоение понятий ребенком происходит в непосредственном опыте, поэтому отношение ребенка к конкретной вещи, явлению определяет характер образовавшегося понятия [36].

Ученый приходит к выводу, что социальное познание старшего дошкольника осуществляется одновременно в предметном, действенном и ценностном направлении. Причем ее подход отличен от подхода Ж. Пиаже.

Ж. Пиаже в своих исследованиях показал, что развитие представлений у детей происходит стадийно: от предметности, к действию и далее к отношению [45]. Н.А. Менчинская оспаривает стадийность интеллектуальной работы: «Не существует никакого разрыва между предметом, действием и отношением в мышлении ребенка, познание развивается одновременно во всех трех направлениях» [36, с. 397].

М.В. Бывшева также говорит о целостности познания ребенком старшего дошкольного возраста событий. В сознании дошкольника, по ее словам, фиксируются «герои» и обстановка, определяется последовательность взаимосвязанных действий и фактов, при этом ребенок испытывает переживания положительной или отрицательной окраски, которые создают эмоциональный фон происходящего. Это не зависит от того, участвует ребенок в событиях или нет. «Таким образом, ребенок старшего дошкольного возраста, будучи причастным ко многим событиям, познает социальный мир и свое место в нем» [7, с. 41].

Н.Н. Поддьяков обращает внимание на значительное увеличение круга представлений и знаний ребенка старшего дошкольного возраста об окружающем мире. Это связано с расширением диапазона познавательных возможностей детей [56]. Вместе с тем наблюдения показывают, что существует пропасть между тем, что старший дошкольник знает о действительности и тем, как он к ней относится. Как утверждают А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, эмоции в этом возрасте господствуют над всеми сторонами жизни, однако к 6 годам эмоционально-волевая сфера детей становится более сбалансированной [15].

Н.Н. Поддьяковым доказано, что в дошкольном возрасте активно развивается наглядно-образное мышление, когда решение задач происходит в плане представлений [56]. Ощущения, восприятия и представления – это последовательные стадии познания человеком окружающего мира, которые являются начальной формой знания. Представление – это обобщенный чувственный образ ранее воспринимаемого предмета или явления.

В старшем дошкольном возрасте формируются первоначальные нравственные представления. Дети получают представления о красивом и некрасивом, добре и зле, хорошем и плохом, которые проявляются в эмоциях и чувствах. А.В. Запорожец показывает, что к 6-7 годам умение детей определять состояние других людей достигает высокого уровня. К тому же, у детей появляется предвосхищение тех или иных эмоций, что существенно влияет на мотивацию их поведения [15].

Как утверждает А.М. Щетинина, дети лучше распознают положительные эмоции, чем отрицательные. Накопленный опыт общения и распознавания чувств людей в различных жизненных ситуациях позволяет детям 6-7 лет достаточно точно определять эмоциональные состояния других. При высоком уровне овладения словесными обозначениями эмоций повышается и уровень понимания эмоционального состояния. Целенаправленное обучение старших дошкольников распознаванию эмоциональных состояний людей приводит к тому, что дети бывают способны проявлять эмпатию, которая считается ядром тонкого взаимопонимания между людьми [65].

По мысли Г.М. Бреслава, фундаментом всех социальных чувств старшего дошкольника можно назвать эмоциональную децентрацию. Ребенок 6 лет начинает осознавать потребности другого, сопереживать ему. Этому способствует сотрудничество, положительный, эмоционально-насыщенный характер общения, длительность и устойчивость взаимоотношений, обеспечивающих познание партнера; участие в разнообразных видах деятельности [6].

Функциональное созревание нервной системы, растущая произвольность психических процессов делают более эффективными многие виды деятельности старшего дошкольника. Более длительное, концентрированное, устойчивое внимание позволяет ему точно выполнять инструкции взрослого, следовать правилам, доводить до конца начатое дело, развивать выбранный замысел игры.

Л.В. Коломийченко отмечает, что ребенок старшего дошкольного

возраста в социальном контексте может выступать активным субъектом и проявлять социальные качества во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [23].

В возрасте 6-7 лет между детьми завязываются дружеские отношения, хотя ясного понимания дружбы у них нет. Тем не менее, с чужими людьми и друзьями дошкольники ведут себя по-разному. Они способны поддерживать тесные отношения с близкими людьми, основанные на заботе и внимании, в течение достаточно длительного времени, а также взаимодействовать по правилам дружбы [23].

Социальное развитие детей старшего дошкольного возраста обусловлено противоречиями, которые определяются множеством потребностей в игре, движениях, совместной деятельности, во внешних впечатлениях, общении. Удовлетворение этих потребностей целиком зависит от взрослых, окружающих ребенка. Однако в этом возрасте дошкольник уже способен самостоятельно добиваться результата в предметной деятельности, проявлять инициативу в выстраивании социальных отношений, расширяющихся по мере его взросления, развития механизмов социального познания, обогащения социальной ситуации развития [7].

В игровой деятельности заложен значительный потенциал для развития процесса социального познания старшего дошкольника. Являясь ведущим видом деятельности дошкольника, игра наиболее продуктивна для становления социальных навыков, развития общения, сотрудничества. В ней формируются способности чувствовать и думать так, как чувствуют и думают другие люди в определенной роли, осмысливать свое поведение.

А.Г. Рузская обращает внимание на то, что общение старших дошкольников со сверстниками приобретает внеситуативно-деловую форму. В игровом сотрудничестве дети осваивают правила и нормы поведения, содержание социальных ролей, учатся взаимоотношениям. В игре развивается интерес к действиям других людей и собственная деятельность среди сверстников. Собственная активная деятельность сочетается в игре с растущим

интересом к партнерам, а это, в свою очередь, обеспечивает ребенку возможность осознать свои обязанности, поступки, их последствия, предоставляет опыт регулирования деятельности [48].

В старшем дошкольном возрасте меняется отношения детей друг к другу. Наблюдения А.Г. Рузской показывают, что одни дети популярны в группе, их выбирают в качестве партнеров по игре; другие – непопулярны, их часто игнорируют. Ученый связывает это с тем, что популярные дети проявляют эмоционально окрашенные отношения к сверстникам, они более способны к сотрудничеству и просоциальному поведению в играх. Непопулярные дети ведут себя более агрессивно, с трудом и неохотой поддерживают игру и совместные занятия. Таким образом, между индивидуальным поведением детей старшего дошкольного возраста и их статусом в группе имеется определенная связь, которая является свидетельством уровня их социального познания [48].

Развиваются и отношения старшего дошкольника со взрослыми. Общение со взрослыми значительно стимулирует развитие социального познания ребенка. Причем установлено, что эмоциональные предпосылки к взаимодействию с людьми создают для детей матери. На усвоение же формальных норм и требований со стороны социального окружения оказывают влияние отцы. В результате ребенок получает определенные личностные черты, которые становятся видимы кружающим и часто невидимы ему самому [50].

Потребность в таком виде деятельности, как общение, связана у старших дошкольников со стремлением к познанию себя и других, к оценке и самооценке. М.И. Лисина делает вывод, что для старших дошкольников «характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними» [33, с. 93]. Содержание коммуникативной потребности у детей 6-7 лет не заключается исключительно в требовании похвалы, для них важнее знать, как нужно делать. Ребенок может огорчаться, что действовал неверно, но он готов внести поправки в работу, изменить свое мнение, чтобы достичь общности взглядов с взрослым [Там же].

Взаимодействие с взрослыми строится у старших дошкольников в

основном по поводу живой и неживой природы, предметов мира культуры, но мир людей представляет для дошкольников особый интерес. Дети этого возраста интересуются настроением родителей, здоровьем бабушки, их волнует мнение взрослых о результатах их деятельности. М.И. Лисина называет такую форму общения внеситуативно-личностной. Пример взрослого приобретает большое значение для воспитания старшего дошкольника, потому что в этом возрасте взрослые пользуются большим авторитетом у детей, оказывают решающее влияние на их психическое развитие. Наряду с родителями и некоторыми другими людьми, воспитатель детского сада является для ребенка значимым взрослым [33].

С.И. Розум замечает, что «психологический эффект влияния значимого взрослого заключается в формировании у старшего дошкольника чувства принадлежности к социальному миру, чувства «мы»» [50, с. 271]. Взаимодействие ребенка со значимыми взрослыми через контроль и оценку, кроме того, обеспечивает внешнюю обратную связь, с помощью которой значимый взрослый отражает образ ребенка, побуждает его видеть различные события и переживания в специфическом свете. Позитивная обратная связь сообщает ребенку о том, что действия его правильно и одобряемы; негативная обратная связь дает ребенку возможность осознать неправильность своих действий и поступков [50].

По мнению М.И. Лисиной, образ Я представляется «продуктом общения», в котором собраны установки ребенка по поводу собственной личности. Окружающие люди значительно влияют на развитие Я-концепции дошкольника, но и сам он прикладывает определенные усилия для развития представлений о себе, что активизирует процесс социального познания [33].

Дети старшего дошкольного возраста прилагают усилия, чтобы узнать как можно больше о себе. Сравнивая себя со взрослыми и сверстниками, они ищут различия и сходства в одежде, чертах характера, привычках, социальных ролях и т.д. В этом возрасте они способны характеризовать себя через социальные отношения.

Н.И. Непомнящая отмечает, что образ Я у ребенка 6-7 лет имеет два аспекта: когнитивный и аффективный. Когнитивный аспект выражен представлениями ребенка о себе, аффективный – его самооценкой [38].

Для развития социального познания ребенка старшего дошкольного возраста важно влияние среды. При этом, как утверждает Л.С. Выготский, ключевое значение имеют взрослые и более опытные сверстники как носители знаний и способов действий в предметной и социальной среде [11].

Ребенок старшего дошкольного возраста многое узнает о себе, переосмысливая отношения с окружающим миром. Особую роль в этом процессе играет механизм рефлексии. Л.В. Трубайчук пишет: «Способность к рефлексии выступает условием понимания человеком самого себя, что в первую очередь обуславливает понимание им других людей и мира в целом» [55, с. 3].

С другой стороны, познавая себя, дошкольник получает знания об окружающем мире и выстраивает в соответствии с этим свое поведение и отношения с другими людьми. Способность мысленно реагировать на самих себя развивается у детей старшего дошкольного возраста в процесс идентификации с родителями. Если ребенок осознает, что он безразличен окружающим людям, если он слышит только негативные оценки, это станет отрицательной основой для самовосприятия. В результате его социальные контакты будут неустойчивы, не эффективны.

Л.В. Трубайчук дает определение представлений о социальных объектах по отношению к детям дошкольного возраста: «Представления о социальных объектах – это обобщенные образы, форма знания о процессах и явлениях, происходящих в социальном окружении ребенка, образцы-эталоны помыслов, желаний и дел, возникающие в повседневной жизни в ходе межличностного взаимодействия» [55, с. 4]. Представления о социальных объектах служат средством ориентации в мире и в сфере человеческих отношений, а также помогают в решении нравственных проблем [55].

В.Т. Кудрявцев считает, что формирование представлений о социальных

объектах у детей старшего дошкольного возраста происходит через содержание образования в непосредственной жизнедеятельности ребенка, в общении со взрослыми и сверстниками [28]. Пространство бытия дошкольника в этом возрасте расширяется: в игре, в повседневной жизни он активно осваивает новые социальные роли; события в его жизни становятся все более разнообразными. Все большую роль начинают играть значимые взрослые. Как указывает исследователь, в процессе познания окружающего мира старший дошкольник идет по пути самостоятельного выбора благоприятных условий своего развития, выбирая окружающее пространство, людей, воплощаемые роли, а также определяя для себя жизненно важные события [28].

Таким образом, представления о социальных объектах – это обобщенные образы, форма знания о процессах и явлениях, происходящих в социальном окружении ребенка, образцы-эталоны помыслов, желаний и дел, возникающие в повседневной жизни в ходе межличностного взаимодействия.

Формирование у старших дошкольников представлений о социальных объектах представляет собой процесс построения целостного образа мира, влияющий на их ориентировку в окружающем социуме, регуляцию поведения через осмысление отношений к ближайшему социальному пространству, происходящим жизненным событиям, окружающим Другим, собственному Я [7].

Возможности формирования представлений о социальных объектах обусловлены физическим, психическим и социальным развитием детей старшего дошкольного возраста. Источником их формирования является организованная среда жизнедеятельности. Формирование представлений о социальных объектах тесно связано с развитием памяти, речи и мышления, сенсорным опытом, социально-бытовой ориентировкой. Эти психологические достижения дают возможность дошкольникам активно и эффективно осваивать жизненное пространство, осознавать время своего существования, строить положительную Я-концепцию. Формирование представлений о социальных объектах проходит в предметном, действенном и ценностном направлении.

Все это позволяет обратиться к поиску форм и содержания дошкольного образования, которые оптимизируют процесс формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

1.3. Формы, методы, средства формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников в ДОО

Как уже отмечалось, мышление старшего дошкольника носит наглядно-образный характер, т.е. опирается на представления – конкретные образы предметов и явлений окружающего мира и их свойств. Как замечает В.С. Мухина, представления дошкольников расплывчаты и неопределенны [37]. Оперирование представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации, и значительно расширяет границы познания.

Говоря об особенностях представлений о мире у старших дошкольников, О.Е. Смирнова указывает, что ребенок в большинстве случаев «рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, т.е. он не видит вещи в их внутренних отношениях» [52, с. 57]. Это не дает рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи.

Для формирования представлений о социальных объектах следует подбирать наиболее эффективные формы и методы работы.

Под методом воспитания в педагогике понимают научно обоснованный способ педагогически целесообразного взаимодействия педагога с детьми, организации и самоорганизации их жизни, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведения, стимулирования их деятельности и самовоспитания [34].

Взаимодействие педагога с детьми осуществляется в определенном порядке и установленном режиме, т.е., по словам С.А. Козловой, облечено в конкретную форму. Жизненные ситуации, предметы среды, преднамеренно включенные в педагогический процесс, составляют педагогические средства

[22].

В старшем дошкольном возрасте для развития социального познания ребенка определяющее значение имеет воспитание в дошкольной образовательной организации. Ведущим средством формирования представлений старших дошкольников о социальных объектах М.В. Бывшева считает социальную среду детского сада. По ее мнению, образовательная среда дошкольной образовательной организации социальна по своей сути. Ее создают, прежде всего, люди, окружающие ребенка: сверстники и взрослые. К ней относятся предметы и вещи, которые созданы руками и разумом людей. Особое значение в этом аспекте имеют игрушки, через которые дошкольник познает разнообразие жизни. Старшие дошкольники погружаются в этот мир, постигают его правила, закономерности [7].

Средствами формирования представлений о социальных объектах являются художественная литература, музыка, кино, диафильмы. Говоря о значении художественных средств, С.А. Козлова особое внимание обращает на то, что они способствуют эмоциональной окраске познаваемых объектов [22].

Деятельность детей: игра, учение, художественная, трудовая, продуктивная – также средство формирования первичных представлений о социальных объектах. Особое место в этой группе средств отводится деятельности общения.

Деятельность – это и условие, и средство формирования представлений о социальных объектах, обеспечивающее детям возможность активно познавать мир и становиться его частью. Она дает возможность усваивать знания, выражать свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром.

Как подчеркивает М.В. Бывшева, совместная деятельность – это школа передачи социального опыта. На деле ребенок видит и осознает правила и нормы взаимодействия между людьми, наблюдает за сверстниками и взрослыми в естественных условиях. Также в ней создаются условия для формирования многих личностных качеств, характеризующих ребенка как

социальное существо. Деятельность служит и школой чувств. В ней дети учатся переживанию, сопереживанию, овладевают умением проявлять отношения [7].

С.А. Козлова объединяет виды деятельности дошкольника в две группы. К первой она относит те, которые позволяют ребенку «входить» в социальный мир в воображаемом плане. Сюда относятся игра и изобразительная деятельность [21].

Формирование представлений о социальных объектах разворачивается на основе ведущей деятельности детей старшего дошкольного возраста – игровой деятельности, в процессе которой дети узнают и осваивают различные роли («Почта», «Семья», «Больница») и связанные с ними действия. Е.А. Царегородцева отмечает, что ролевое взаимодействие, новые формы общения, ролевой диалог старшие дошкольники осваивают через ролевое поведение (роль). С помощью различных средств выразительности дети передают в процессе ролевого «проживания» характерные особенности персонажа; взаимодействуют в ходе распределения ролей, реализации замысла и т.д. Таким образом происходит подготовка к социальным ролям. Например, сюжетно-ролевая игра «Школа» готовит дошкольников к роли школьников [59].

В процессе овладения старшим дошкольником социальной ролью исследователь выделяет два этапа. Первый заключается в получении детьми необходимых знаний о содержании социальной роли. На втором этапе ребенок должен принять социальную роль, осознать ее требования, морально подготовиться к ее выполнению. Дети старшего дошкольного возраста характеризуются высокой эмоциональностью и недостатком знаний о многих социальных ролях. Поэтому сюжетно-ролевая игра является для них лучшим способом понять отдельные черты социальной роли, создать ее общие контуры. В игре дошкольник методом проб и ошибок познает необходимые для реализации конкретной роли социальные качества. Это позволяет снять опасения ребенка и мотивирует его к освоению новых способов поведения в социуме [59].

В играх детей старшего дошкольного возраста отражаются наиболее значимые события, которые волнуют общество. С помощью игры ребенок становится их участником, искренне переживает все, что воображает в игре.

Впечатления, которые ребенок получает из окружающей жизни, творчески перерабатываются в изобразительной деятельности. Исследователи детского изобразительного творчества (Н.А. Ветлугина [9], Г.Г. Григорьева [12], Т.С. Комарова [25], Н.П. Сакулина [51] и др.) отмечают связь между социальной действительностью, в которой живет ребенок, и его стремлением отображать ее в лепке, рисовании, аппликации. В.С. Мухина называет изобразительную деятельность формой усвоения социального опыта. Изобразительная деятельность – это также источник проявления социальных эмоций, которые порождаются социальной действительностью, а не самой деятельностью. Характер изображения ребенком явлений, выбор цвета, расположение предметов на листе будут зависеть от того, как ребенок воспринимал социальные явления и какое у него сложилось отношение к ним [37].

К другой группе С.А. Козлова относит те виды деятельности, которые дают возможность дошкольнику приобщиться к миру взрослых в реальном плане. Сюда относится предметная деятельность, трудовая и наблюдения [21].

Предметная деятельность позволяет познавать окружающий мир с помощью всей группы сенсорных чувств. С ее помощью ребенок ориентируется в мире, у него появляется чувство уверенности в том, что мир ему подвластен. Значительно обогащает представления о социальных объектах трудовая деятельность,

Наблюдения значительно расширяют представления о социальных объектах, если ребенок наблюдает за поступками, деятельностью, взаимоотношениями людей, участвуя в них (совместная деятельность, участие в мероприятиях, утренниках). Включаясь в общую эмоциональную атмосферу, ребенок перенимает принятые в обществе формы выражения чувств.

Эффективность формирования представлений о социальных объектах у

старших дошкольников зависит от методов, выбранных педагогом. Специалисты по дошкольному образованию рассматривают различные классификации методов формирования представлений о социальных объектах.

В.Г. Нечаева выделяет две группы методов формирования представлений о социальных объектах у дошкольников: методы организации практического опыта общественного поведения и методы формирования представлений, суждений и оценок [39].

Каждый конкретный метод формирования представлений о социальных объектах, по мнению автора, реализуется с помощью различных приемов:

- метод приучения – приемы побуждения к поступку, создания педагогических ситуаций, напоминания и др.;
- метод примера (взрослого или сверстника) – приемы организации наблюдения за деятельностью людей, показа действия и др.;
- метод организации совместной деятельности – приемы организации трудовой деятельности, игровой, продуктивной и др.;
- словесно-наглядные методы – приемы беседы по содержанию литературного произведения или картины, чтения книг, прием игровых упражнений и др. [39].

В.И. Логинова предлагает выделить три группы методов: методы формирования сознания (беседа, разъяснение); методы стимулирования чувств и отношений (пример, поощрение), методы формирования поведения (приучение, упражнения, руководство деятельностью) [13].

Подробнее рассмотрим классификацию, предложенную С.А. Козловой [21].

Основания этой классификации связаны с триединой задачей, которая решается при формировании представлений о социальных объектах. Одновременно с сообщением знаний о социальных объектах у детей формируется отношение к себе, другим людям, событиям социальной жизни; а также создаются условия для активного приобщения к социальной действительности, для овладения способами приемлемого поведения.

В соответствии с этими задачами С.А. Козлова выделяет следующие группы методов формирования представлений о социальных объектах: методы, повышающие познавательную активность; методы, повышающие эмоциональную активность; методы, способствующие установлению связи между разными видами деятельности; методы коррекции и уточнения представлений о социальном мире [21].

Методы, повышающие познавательную активность, направлены на развитие желания узнать, уточнить информацию.

К ним относятся методы анализа, синтеза, сравнения, классификации. Включенные в занятия с детьми, эти методы помогают осваивать знания осознанно. Они способствуют выделению детьми признаков предметов и явлений, пониманию существенных связей и отношений, образованию конкретных ярких представлений и чувств.

В эту же группу входят методы моделирования и конструирования, метод вопросов (постановка вопросов детям и развитие умения и потребности задавать вопросы, грамотно и четко их формулировать).

Также сюда можно отнести методы решения логических задач, экспериментирование и опыты. Н.Н. Поддьяков замечает, что такой эффективный метод формирования познавательной активности, как экспериментирование и опыты, чаще используется при познании живой и неживой природы. Однако его успехом можно использовать при ознакомлении с техническими устройствами и открытиями, с моральными нормами и др. Этот метод ценен тем, что дает возможность ребенку находить решение, подтверждение или опровержение своих представлений самостоятельно [56].

Методы, направленные на повышение эмоциональной активности детей при формировании представлений о социальных объектах.

Эмоциональную активность С.А. Козлова определяет как заинтересованное восприятие материала, желание принять участие в событии, сочувствие, сопереживание [21].

К этой группе методов она относит игровые приемы, сюрпризные

моменты и элементы новизны, юмор и шутку.

Развивающий эффект первичных представлений о социальных объектах повышается, если они формируются в разных видах деятельности при условии, что эти виды логически и содержательно связаны между собой.

Я.Л. Коломинский предлагает для установления взаимосвязи между разными видами деятельности использовать «дидактические мостики». Например, прием предложения и обучения способу установления связи. На занятии по ознакомлению с различными машинами воспитатель вызывает желание у детей самим попробовать силы в изобретательстве, предлагает научить, что происходит затем на занятиях по конструированию [24].

Также можно применять прием перспективного планирования (Ребята, мы сегодня узнали части тела человека. Как вы думаете, где это можно дальше использовать?), обогащения другой деятельности через настоящую (Сегодня я расскажу вам об одном мастере. В своих играх вы сможете использовать знания об изобретенных им машинах.)

Методы коррекции и уточнения представлений детей о социальных объектах.

Такую работу можно проводить на занятиях и в повседневной жизни, применяя методы упражнения, наблюдения, повторения, экспериментирования. Все они позволяют выяснить представления детей о социальных объектах, расширить и закрепить их. Уточнению представлений способствует метод повторного выполнения заданий, метод переключения на другую деятельность, обобщенных вопросов. В ситуациях выбора также происходит уточнение представлений (Кто из детей поступает плохо? Как бы ты поступил в такой ситуации?)

Корректировать, изменять, уточнять представления детей о социальных объектах можно с помощью методов индивидуальной беседы, сравнительного анализа, разъяснения, оценки, создания воображаемой ситуации, проигрывания положительной ситуации, совместного поиска выхода из ситуации и др. [21].

Воспитатель использует в работе различные формы организации детей:

индивидуальные, групповые, коллективные. Это могут быть занятия, экскурсии, экспериментирование, наблюдения, целевые прогулки, игры и т.д.

Подробнее скажем об игровых формах работы по формированию представлений о социальных объектах, т.к. ведущей деятельностью ребенка старшего дошкольного возраста является игровая.

С.Л. Новоселовой была предложена классификация, опирающаяся на «системообразующий признак личностной инициативы в игре и понимание самостоятельных игр как формы практического размышления ребенка о действительности, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают» [41]. Ученым, в частности, выделялись три взаимосвязанных класса игр:

- игры, возникающие по инициативе ребенка (самостоятельные игры-экспериментирования с природными объектами и явлениями, животными, людьми, игрушками и другими предметами) и самостоятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная), особенно влияющие на развитие интеллектуальной инициативы и творчества ребенка, формирование новых мотивов и видов его деятельности;

- игры, возникающие по инициативе взрослого: обучающие (автодидактические предметные, сюжетно-дидактические, подвижные, музыкальные, учебно-предметные дидактические) и досуговые (интеллектуальные, забавы, развлечения, театральные, празднично-карнавальные, компьютерные), являющиеся эффективным средством формирования представлений о социальных объектах, социальных нормах, которые впоследствии могут применяться и творчески интерпретироваться детьми в играх первого класса;

- традиционные, или народные игры: обрядовые (культовые, семейные, сезонные), тренинговые (интеллектуальные, сенсомоторные, адаптивные) и досуговые (игрища, тихие, забавляющие, развлекающие), способствующие складыванию у ребенка черт менталитета [41].

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, примерные образовательные программы конкретизируют представления о социальных объектах, которые необходимо формировать у детей старшего дошкольного возраста.

В задачи образования входят: формирование представлений о нормах и ценностях, принятых в обществе; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, сообществу детей и взрослых в организации; формирование представлений о малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях нашего народа, о планете Земля как общем доме людей, многообразии стран и народов; развитие общения, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, эмоциональной отзывчивости, сопереживания и т.д.

Таким образом, анализ литературы по проблеме формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников позволяет сделать следующие выводы.

Исследователи сходятся во мнении, что детям старшего дошкольного возраста нужно дать знания о социальных объектах, научить адекватно эмоционально реагировать на них и сформировать практические навыки поведения. Следовательно, понятие «первичные представления о социальных объектах» охватывает наличие знаний об образе Я, образе Другого, образе Группы, образе Мира; наличие адекватного эмоционального отклика на эти объекты, наличие практических навыков поведения.

Возможности формирования представлений о социальных объектах обусловлены физическим, психическим и социальным развитием детей старшего дошкольного возраста. Источником их формирования является организованная среда жизнедеятельности.

Для формирования первичных представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации существуют большие возможности. В этих целях можно использовать различные формы, методы и средства. Средствами формирования

представлений о социальных объектах являются сама социальная действительность, предметы рукотворного мира, многочисленные художественные средства, различные виды детской деятельности. К методам формирования представлений о социальных объектах относят методы, повышающие познавательную и эмоциональную активность, методы, способствующие установлению связи между разными видами деятельности и методы коррекции и уточнения представлений. Формами организации работы по формированию представлений могут быть занятия, экскурсии, целевые прогулки, экспериментирование, игровые формы и другие.

Глава 2. Эмпирическое изучение формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников на примере МАДОУ детский сад № 177 г. Екатеринбурга

2.1. Анализ работы детского сада по формированию первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников

Практическая работа проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – детский сад № 177 г. Екатеринбурга. МАДОУ детский сад № 177 осуществляет образовательную деятельность по Основной образовательной программе дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДОО, а также на основе методических рекомендаций примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева).

Целью образовательной программы является создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, к обучению в школе, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

В детском саду также реализуются парциальные программы «Цветные ладошки» И.А. Лыковой, «Развитие речи детей 5-7 лет» О.С. Ушаковой.

В ходе анализа работы по формированию первичных представлений о социальных объектах было проведено изучение рабочей программы педагога старшей группы, календарно-тематического планирования, форм и содержания деятельности детей, просмотр организации игровой деятельности.

Ведущая цель деятельности педагога старшей группы определена в

рабочей программе как создание каждому ребенку в детском саду возможности для развития способностей, широкого взаимодействия с миром, активного практикования в разных видах деятельности, творческой самореализации; развитие самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к миру.

Эти цели реализуются в процессе разнообразных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения.

В соответствии с рабочей программой содержание дошкольного образования в МАДОУ включает в себя вопросы истории и культуры родного города, региона, природного, социального и рукотворного мира, который с детства окружает маленького жителя Екатеринбурга. Воспитание дошкольников строится на основе изучения национальных традиций семей воспитанников МАДОУ. Дошкольники знакомятся с самобытностью и уникальностью русской и других национальных культур, представителями которых являются участники образовательного процесса.

Образовательная деятельность педагогов в соответствии с программой осуществляется по образовательным областям: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Задачи формирования первичных представлений о социальных объектах представлены в содержании нескольких образовательных областей. Так, в задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» включено усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Образовательная область «Познавательное развитие» включает задачи формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах

и отношениях объектов окружающего мира; представлений об отечественных традициях и праздниках, о социокультурных ценностях нашего народа; о планете Земля как общем доме людей, о многообразии стран и народов.

Для решения этих задач используются различные формы работы. Информацию о социальных объектах, о фактах, событиях, явлениях, прежде всего, дети получают на занятиях.

Так, у воспитателя старшей группы имеется тематический план по формированию целостной картины мира. Анализ этого плана с точки зрения задач формирования представлений о социальных объектах позволил выделить, например, такие занятия.

Занятие на тему «Мой родной Екатеринбург» знакомит с историческим прошлым и настоящим нашего города. Занятие «Сохрани здоровье сам» предусматривает формирование представлений о своем организме и здоровом образе жизни. Также в плане есть несколько занятий по знакомству с людьми разных профессий (военные профессии, профессии, связанные с техникой, космонавтикой и др.).

На занятии «Наше настроение» стоят задачи: развивать умение понимать свое настроение и настроение других людей; формировать коммуникативные навыки. На занятии «Давайте говорить друг другу комплименты» воспитатель предполагает учить детей быть внимательными друг к другу, замечать в друзьях положительные качества характера, стараться порадовать своим отношением окружающих людей в различных ситуациях.

На нескольких занятиях детей знакомят с русскими народными праздниками, такими, как Масленица, Пасха.

На занятии «Земля – наш общий дом» предусмотрены широкие задачи: показать Землю как общий дом всех людей и всех живых существ, живущих рядом с человеком; вызвать у детей стремление беречь свой общий дом как условие сохранения жизни человечества и всех природных обитателей; способствовать осмыслению своего места в системе всех земных обитателей, ответственности за сохранение нашего общего дома.

На некоторых занятиях по формированию элементарных математических представлений запланировано знакомство со временем и пространством (раньше, позже; впереди, позади, справа, слева).

Воспитатель не планирует целенаправленного цикла занятий по формированию первичных представлений о социальных объектах. В рабочей программе ощущается нехватка занятий по ознакомлению с чувствами и эмоциями, с правилами и нормами взаимоотношений детей. Также в программе не хватает занятий, где бы детей знакомили с различиями между людьми (национальность, внешность, способы выражения чувств и поведения).

У воспитателя старшей группы имеется план по организации познавательно-исследовательской деятельности детей. В него включены, например, опыты «Сколько ушей?», «Наши помощники – глаза», позволяющие ребенку расширить представления о собственном теле.

В процессе организованной и самостоятельной деятельности детей, в ходе режимных моментов для формирования первичных представлений о социальных объектах используются следующие виды и формы детской деятельности.

1. Сюжетно-ролевые игры.

В план работы включены сюжетно-ролевые игры «Семья», «Магазин», «Строители», «Больница», «Гараж», «Парикмахерская», «Отправляемся в поход» и др. В группе оборудован уголок для сюжетно-ролевых игр, в котором собраны необходимые атрибуты.

Игра дает детям доступные им способы моделирования окружающей жизни, делает возможным освоение действительности, недостижимой для них. Своим содержанием игровая роль определяет не только действия по отношению к предметам, но и к другим участникам игры. Однако посещение мероприятий, просмотр проведения сюжетно-ролевых игр в группе показали, что воспитатель большее внимание уделяет обучению детей игровым действиям с предметами, а не способам взаимодействия и построения взаимоотношений. Воспитатель данной группы больше обогащает содержание игры знаниями о способах

выполнений предметных действий: как водитель водит машину, продавец взвешивает товары и отсчитывает деньги, врач делает укол, парикмахер делает прическу. Способы же общения продавца и покупателя, парикмахера и клиента, водителя и пассажира дети, по большей части, осваивают интуитивно или используют те способы, которые наблюдали в жизни, а они не всегда являются правильными.

2. Театрализованные игры.

Театрализованная игра – это один из основных видов детской деятельности, в процессе которой у дошкольников развивается способность чувствовать эмоциональные состояния окружающих, способность занимать позицию переживающего и, совершая определенные действия, проигрывать различные варианты отношений с другими людьми.

Тематика театрализованных игр в плане воспитателя не указана, темы указываются только в ежедневном планировании, однако в группе создан театральный уголок.

В театральном уголке старшей группы собраны разнообразные виды кукол. Здесь есть пальчиковый театр (каждая куколка надевается на палец); резиновые куклы (представлены в виде резиновых игрушек); настольный театр (все персонажи, а также некоторые атрибуты сказки, например: избушки, лес, пеньки и др., представлены в виде деревянных фигурок); куклы би-ба-бо (каждая кукла надевается на руку). Также в театральном уголке есть театр масок и различные шапочки с изображением персонажей. Дополняет оборудование ширма, которая позволяет сделать кукольный спектакль более интересным.

При проведении театрализованных игр воспитатель, используя широкие возможности театрального уголка, уделяет внимание развитию предметных действий с куклами, масками. Однако при инсценировании и драматизации литературных произведений есть возможность развивать способность чувствовать эмоциональные состояния окружающих, способность занимать позицию переживающего и, совершая определенные действия, проигрывать

различные варианты отношений с другими людьми. В старшей группе можно использовать возможности театрализованных игр для формирования представлений о социальных объектах с большей эффективностью.

3. Подвижные, дидактические, игры с правилами.

Подвижные игры, дидактические, игры с правилами проводятся в старшей группе ежедневно: на прогулках, в свободной самостоятельной деятельности детей. Такие игры воспитатель использует не только для развития и обучения детей. Игры с правилами хорошо подходят для воспитания культуры поведения, знакомства детей со способами дружелюбного межличностного общения.

Воспитатель использует в работе игровые воображаемые ситуации: воображаемое путешествие, встреча с воображаемыми героями и т.д. Например, воспитатель предложил: «Давайте представим, что мы прилетели на незнакомую планету. Там никто не знает, какие люди живут на Земле, как они выглядят, что умеют делать, чем занимаются. Что мы расскажем инопланетянам о нашей Земле?» Или: «Представьте, что человек, который никогда не был в Екатеринбурге, приехал сюда. Что мы ему покажем, куда поведем?»

На занятии об органах чувств воспитатель создал такую ситуацию: «Сегодня мы будем разговаривать о наших помощниках – ушах, глазах, руках. Но такие помощники есть не только у человека, а и у животных. Давайте Саша станет совой, Марина – маленькой кошечкой, Никита – мышкой, а Вера останется человеком. Вот встретились они все на лесной полянке и стали рассказывать друг другу о своих необыкновенных помощниках. Совушка, Расскажи о своих глазах ...»

4. Изобразительная деятельность.

Изобразительная деятельность помогает творческой переработке впечатлений, полученных ребенком из окружающей жизни. Она является формой усвоения социального опыта, отражая в рисунке, лепке, аппликации, конструировании все то, что дети видят в окружающей действительности. Сам

процесс рисования часто сопровождается эмоциональным рассказом, выражением отношения к изображаемому.

Рабочая программа воспитателя старшей группы содержит также организацию художественно-изобразительной, конструктивной деятельности. Для организации художественно-изобразительной деятельности в детском саду реализуется парциальная программа «Цветные ладошки» (автор И.А. Лыкова). Одной из задач этой программы является формирование эстетического отношения – одного из видов социальных отношений. В программе эстетическое отношение рассматривается как социально-духовная взаимосвязь личности с миром, проявляющаяся в самоутверждении (самопознании, самовыражении, самореализации) посредством гуманистически ориентированного чувствования, познания, оценивания и созидания эстетической действительности.

Также в плане воспитателя предусмотрены такие виды деятельности, как беседы, чтение художественной литературы, самостоятельный поиск ответов на вопросы, совместные действия, наблюдения, просмотр и анализ мультфильмов, видеофильмов, телепередач; экспериментирование, моделирование, проектная деятельность.

Художественная литература является одновременно и источником знаний, и источником чувств. В данной группе воспитатель уделяет много внимания приобщению детей к художественной литературе. Знакомя детей с социальными объектами, воспитатель использует произведения литературы в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, применяет произведения разных жанров: сказки, рассказы, стихи, басни – и разного содержания – познавательные, юмористические, на темы морали. После чтения произведений проводятся беседы. Хорошим средством приобщения детей к социальному миру являются и иллюстрации в книге. В ходе беседы или перед чтением воспитатель всегда организует рассматривание обложки и иллюстраций в книге.

Также в старшей группе в воспитательной работе воспитатель использует

произведения изобразительного искусства. Произведения больших художников затрагивают душу ребенка и способны не только нести информацию о каких-то предметах, явлениях, но и вызывать высокие нравственные чувства. В данной группе систематически проводятся беседы по произведениям изобразительного искусства.

В ходе режимных моментов воспитатель проводит игровые упражнения, ситуативные разговоры с детьми, совместные игры с воспитателем и сверстниками; организует поручения, педагогические ситуации, ситуации морального выбора, наблюдения, дежурства.

Запланированные воспитателем виды детской деятельности позволяют формировать первичные представления о социальных объектах. Однако в программе не просматриваются целенаправленные мероприятия в этом направлении.

Формирование первичных представлений о социальных объектах происходит также в процессе подготовки и проведения коллективных мероприятий, праздников, досугов, развлечений. В соответствии с рабочей программой содержание дошкольного образования в МАДОУ включает в себя вопросы истории и культуры родного города, региона, природного, социального и рукотворного мира. В план работы воспитателя включены мероприятия к государственным и национальным праздникам нашей страны: День Победы, Масленица, Новый год, 8 Марта, День труда и т.д. Также дети принимают участие в конкурсах, акциях, посвященных Дню города, района.

В рабочей программе воспитателя старшей группы запланировано проведение праздников День матери, День знаний, игровых развлечений и других. В подготовке и проведении праздников участвуют родители воспитанников.

В ходе совместных с родителями мероприятий (День Матери, Осенний бал, Праздник «Спорт для всех») планируется изучение национальных традиций семей воспитанников МАДОУ. Дошкольники знакомятся с самобытностью и уникальностью русской и других национальных культур,

представителями которых являются участники образовательного процесса. Например, на празднике «Осенний бал» дети с помощью родителей готовят национальные блюда разных народов, на празднике «Спорт для всех» разучивают подвижные игры народов Урала.

Средством ознакомления детей с социальными объектами могут служить и предметы рукотворного мира, с которыми ребенок постоянно действует или которые видит в своем непосредственном окружении. Для ребенка особое место в предметном мире занимает игрушка, также являющаяся средством ознакомления с социальным миром. Через игрушку ребенок познает разнообразие жизни в ее свойствах и качествах, кроме того, игрушка отражает уровень социального и технического развития общества, его ведущие нравственные ценности и идеологические установки.

Предметно-развивающая среда детского сада обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения. Среда группы и территории детского сада насыщена материалами, оборудованием и инвентарем для организации игровой, познавательной, исследовательской и творческой активности всех воспитанников, экспериментирования с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой). Игровые зоны оборудованы таким образом, что детям удобно играть вместе и индивидуально, имеются места для уединения.

В связи с тем, что контингент воспитанников проживает в условиях мегаполиса, своеобразие социокультурной среды проявляется в доступности разнообразных видов культурно-просветительских учреждений (разные театры, библиотеки, музеи, планетарий, цирк, культурно-деловые центры, музыкальные, спортивные школы и т.д.), что определяет возможности формирования представлений о социальных объектах во время экскурсий, целевых прогулок, посещений учреждений культуры.

Экскурсии и целевые прогулки внесены в рабочую программу воспитателя, например, экскурсия к памятнику погибшим воинам,

приуроченная к Дню Победы; экскурсия по микрорайону детского сада; экскурсия в магазин, на почту и в библиотеку. На экскурсиях детей знакомят с профессиями людей, жизнью города, назначением культурных объектов, правилами поведения в общественных местах и на улицах, правилами обращения к людям.

Таким образом, анализ деятельности Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – детский сад № 177 г. Екатеринбурга по проблеме формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников позволил сделать следующие выводы. В детском саду созданы условия для формирования представлений о социальных объектах. Образовательная программа детского сада предусматривает знакомство с нормами и ценностями, принятыми в обществе; с частями человеческого тела и их функциями, с праздниками, традициями, профессиями людей. Также в программе заложены задачи формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира; о планете Земля как общем доме людей; готовности к совместной деятельности со сверстниками; целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

В этих целях в детском саду используются занятия, экскурсии, организация совместной деятельности детей, моделирование, экспериментирование, создание педагогических ситуаций и другие формы работы.

Однако работа по формированию первичных представлений о социальных объектах в системе не проводится. В данном ДООУ не предусмотрена реализация целенаправленного комплекса мероприятий по формированию представлений о социальных объектах у детей. Воспитатели используют отдельные методики, проводят эпизодические мероприятия, что не обеспечивает успешного формирования первичных представлений о социальных объектах у детей.

2.2. Первичная диагностика сформированности представлений о социальных объектах у старших дошкольников

На диагностическом этапе исследования была поставлена цель – изучить уровень сформированности представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в старшей группе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 177; в нем приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Рассмотрев теоретические основы изучаемой проблемы, мы выяснили, что структура представлений о социальных объектах у старших дошкольников представляет собой комплекс когнитивного, эмоционально-мотивационного и поведенческо-деятельностного компонентов.

Параметрами когнитивного компонента представления о социальных объектах стало умение понимать логику развития событий, значение поступков людей и чувства других людей, умение строить умозаключения на основе жизненного опыта.

С целью изучения данного компонента применялись две диагностические методики: методика «Понятливость» Д. Векслера (в адаптации для детей дошкольного возраста [42]) и проективная методика «Картинки» (автор О.Е. Смирнова) [52].

Эмоционально-мотивационный компонент содержал параметры степени умения ребенка воспринимать и анализировать эмоциональное состояние партнера по общению, понимать мотивы и желания других людей, а также эмоционального отношения к различным поступкам и правилам. Он изучался двумя методиками: методикой изучения способности детей дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний, разработанной Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой [57], и методикой «Сюжетные картинки» (автор Р.Р. Калинина [17]).

Поведенческо-деятельностный компонент исследовался через развитие умений взаимодействовать в ходе игровой деятельности со сверстником, таких

как кооперированность, контроль, наличие обсуждения, самостоятельности, конфликтности, активности членов подгруппы и др. Диагностика этого компонента осуществлялась посредством методики «Одень куклу» О.Е. Смирновой [52].

Компоненты и параметры сформированности представлений о социальных объектах у старших дошкольников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты и параметры сформированности представлений
о социальных объектах у старших дошкольников

Компоненты (критерии) представлений о социальных объектах	Параметры сформированности представлений о социальных объектах
Когнитивный компонент	Умения понимать поведение и чувства других людей, ситуации общения. Знания правил поведения в детском коллективе. Способность строить умозаключения на основе жизненного опыта и предвидеть последствия поведения в определенной ситуации.
Эмоционально-мотивационный компонент	Способность распознать и правильно назвать эмоциональное состояние людей, дать объяснение причин, дифференцировать близкие по характеру переживания. Умение назвать нравственную норму при оценке поступков, адекватное отношение к поступкам людей.
Поведенческо-деятельностный компонент	Внутренний контроль собственного поведения в игровом взаимодействии и общении со сверстником, овладение навыками бесконфликтного поведения в детской группе, в том числе навыками разрешения конфликтов. Проявление активности в игровом взаимодействии, эмпатии, доброжелательности в общении. Наличие опыта бесконфликтного поведения.

Диагностика когнитивного компонента представлений о социальных объектах проводилась с помощью методики «Картинки» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова [52]) и методики «Понятливость» [42].

В методике «Картинки» детям предлагается найти выход из понятной

проблемной ситуации. Предлагаются 4 картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации (Приложение 1):

- группа детей не принимает своего сверстника в игру;
- девочка сломала у другой девочки куклу;
- мальчик взял без спроса игрушку девочки;
- мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы от стал делать на месте этого обиженного персонажа. Таким образом, ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей.

Степень решения проблемы и уровень умения понимать поведение и чувства другого человека измеряется по трехбалльной шкале:

- 0 баллов - отсутствие ответа; (низкий уровень);
- 1 балл - обращение за помощью к кому-либо; (средний уровень);
- 2 балла - самостоятельное и конструктивное решение проблемы; (высокий уровень).

Помимо этого, методика «Картинки» может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребенка к сверстнику. Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций. Решая конфликтную ситуацию, дети могут дать следующие варианты ответов:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме или воспитателю).
2. Агрессивное решение (побью, позову полицейского, дам по голове палкой и т. п.).
3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).
4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию

куклу и т.п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Полученные результаты уточнялись и дополнялись методикой Д. Векслера для детей дошкольного возраста («Понятливость») [42].

Для беседы детям предлагались шесть вопросов:

1. Что ты будешь делать, если порежешь себе палец?
2. Что ты будешь делать, если потеряешь мяч, который тебе дали поиграть?
3. Что ты будешь делать, если пришел в магазин за хлебом, а хлеба там не оказалось?
4. Что ты будешь делать, если маленький мальчик (девочка), меньше тебя ростом, стал(а) бы с тобой драться?
5. Что бы ты сделал, если бы увидел поезд, приближающийся к поврежденным рельсам?
6. Почему при кораблекрушении надо в первую очередь спасать женщин и детей?

Степень решения проблемы измеряется по трехбалльной шкале в соответствии с критериями, используемыми в тексте Д. Векслера.

0 баллов – отсутствие ответа;

1 балл – обращение за помощью к кому-либо;

2 балла – самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

Результаты исследования когнитивного компонента представлений о социальных объектах показаны в приложении 2.

Обобщенно результаты исследования представлены на рисунке 1.

На рисунке 1 видно: 9 детей группы имеют низкий уровень сформированности когнитивного компонента (меньше 7 баллов), т.е. они не

понимают поведение и чувства других людей. Некоторые из этих детей вообще не могли понять ситуацию, изображенную на картинке («Ребята зовут девочку играть», «Девочки сломали куклу, они смеются»). Часто ребята не могли дать ответа, как выйти из предложенного конфликта («Не знаю, что делать»). В отдельных случаях вариант решения проблемы предлагался, но в нем содержался уход от ситуации («Я скажу воспитательнице», «Сейчас придет воспитательница и разберется»).

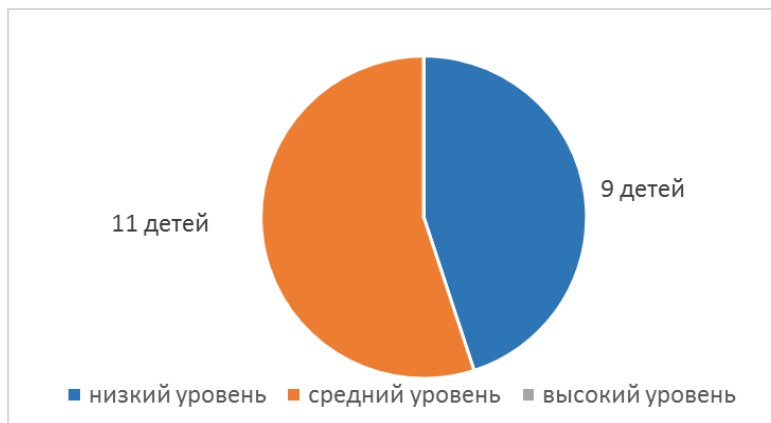


Рис. 1. Уровни сформированности когнитивного компонента представлений о социальных объектах у старших дошкольников

11 дошкольников находятся на среднем уровне сформированности когнитивного компонента представлений о социальных объектах (от 7 до 15 баллов). Эти дети предлагают выходы из ситуации, однако часто они агрессивные: «Я закричу сильно!», «Дам сдачи!». Многие дети из этой группы давали вербальные решения: «Я ей объясню, что так плохо!», «Я скажу: Возьмите меня играть! Надо играть дружно!».

Подобные результаты получены по тесту Д. Векслера. Дети, показавшие низкий уровень по этому тесту, демонстрировали неумение пользоваться социальным опытом, для них оказалось сложно решить житейскую проблему. Практически не разрешимыми оказались для них вопросы о поезде, приближающемся к поврежденным рельсам; о том, кого надо в первую очередь спасти в кораблекрушении; о чужом потерянном мяче. Дети со средним уровнем сформированности когнитивного компонента также многие проблемы

не разрешают самостоятельно, а предпочитают обращаться за помощью: «Если порежу палец, пойду к медсестре (к маме)», «Если в магазине не будет хлеба, скажу маме».

Дошкольников с высоким уровнем когнитивного компонента представлений о социальных объектах в старшей группе не оказалось.

Диагностика эмоционально-мотивационного компонента представлений о социальных объектах у старших дошкольников проводилась с помощью методики изучения способности детей дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний, разработанной Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой [57], и методики «Сюжетные картинки», позволяющих фиксировать уровень развития нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения у дошкольников. В основе диагностики лежит методика Р.Р. Калининой [17].

Методика Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой направлена на диагностику способности распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные.

Стимульный материал представлен в приложении 3 и включает 3 группы материалов:

- 6 портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния, а именно: 1) радость; 2) злость; 3) грусть; 4) страх; 5) удивление; 6) спокойствие (отдельные наборы для мальчиков и для девочек);
- 12 сюжетных картинок, на которых персонажи выражают определенное эмоциональное состояние (по 2 картинки на каждое из указанных выше эмоциональных состояний);
- 12 рассказов к сюжетным картинкам.

Порядок проведения. Исследование проходит индивидуально с каждым ребенком. На столе перед ребенком раскладываются портретные картинки с изображением различных эмоциональных состояний, затем предъявляется сюжетная картинка и читается соответствующий рассказ, например: «Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился на середине дороги и начал

капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует? Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?».

Ребенок сравнивает сюжетную картинку с портретными и называет эмоцию, которую испытывает персонаж картинки, по отношению к которому и производилось действие распознавания эмоции или (в случае неспособности речевого опосредования) накладывает портретную картинку на лицо персонажа на сюжетной картинке. Таким образом ребенку предъявляется еще 11 сюжетных картинок, и результат заносится в протокол.

Обработка результатов.

При обработке результатов подсчитывается количество верно определенных эмоциональных состояний.

2 балла – дается за правильный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой;

1 балл – за приблизительный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой;

0 баллов – за неправильный ответ и (или) за неправильное соотнесение с портретной картинкой.

На основе качественного анализа данных можно выделить следующие уровни выполнения диагностических заданий (успешности распознавания эмоциональных состояний человека):

Высокий уровень (больше 17 баллов) – ребенок способен адекватно распознавать и правильно называть эмоциональное состояние персонажа, может дать объяснение причин названного состояния, т.е. связывать его с поведением других участников события. Кроме того, способен к дифференциации близких по характеру эмоций.

Средний уровень (от 9 до 17 баллов) – ребенок может распознать и назвать эмоциональное состояние персонажа картинки, однако не может объяснить причины этого состояния. В процессе распознавания эмоциональных состояний учитывает не только свой опыт, но и на экспрессивные

характеристики персонажей картинок – выражение лица, позы.

Низкий уровень (менее 9 баллов) – ребенок испытывает значительные затруднения в распознавании и в назывании эмоциональных состояний представленных на картинках персонажей, дает неверные ответы, часто не понимает ситуации, изображенной на картинке или не понимает поставленную перед ним задачу.

Методика «Сюжетные картинки» (автор Р.Р. Калинина) предназначена для изучения эмоционального отношения к поступкам людей и нравственным нормам.

Ребенку предъявляют картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Исследование проводится индивидуально. В протоколе фиксируются эмоциональные реакции ребенка, а также его объяснения. Ребенок должен дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам.

Подробное описание методики и тестовый материал – в приложении 4.

Обработка результатов теста предложена Р.Р. Калининой.

0 баллов – ребенок не может оценить поступки детей.

1 балл – ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.

2 балла – ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

Уровень эмоционального отношения определяется по сумме баллов.

0 – 7 баллов – низкий уровень.

8 – 14 баллов – средний уровень.

15 – 20 баллов – высокий уровень.

Полученные результаты по методике изучения способности детей дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний показаны в приложении 5, по методике «Сюжетные картинки» - в приложении 6, общая таблица определения уровня эмоционально-мотивационного компонента

представлена в приложении 7.

Обобщенно результаты представлены на рисунке 2.

Исследование эмоционально-мотивационного компонента позволило установить, что 7 детей в группе не понимают эмоциональные состояния героев, затрудняются назвать эмоции. Эти ребята иногда отказывались выполнять задания или выполняли их неверно.



Рис. 2. Уровни сформированности эмоционально-мотивационного компонента представлений о социальных объектах у старших дошкольников

«Маша увидела маму на другой стороне дороги и решила перебежать на красный цвет светофора прямо перед машиной. Водитель еле успел остановиться. Посмотри на маму. Что она сейчас чувствует?» - задает вопрос воспитатель. На картинке явно видно, что мама испытывает страх. Маша И. отвечает: «Мама что-то кричит».

13 дошкольников способны распознать и назвать эмоциональное состояние героя, но не могут объяснить причины такого состояния, т.е. связать его с поведением других людей. Эти дети обращают внимание на выражение лица, позу героя. По той же картинке Аня М. рассказывает: «Мама испугалась, у нее испуганное лицо». «Почему она испугалась?» - спрашивает воспитатель. «Потому что красный свет».

При проведении исследования по методике «Сюжетные картинки» внимание обращалось не только на содержание ответа ребенка, но и на

соответствие эмоциональных реакций на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т.п.) на нравственный поступок и отрицательная реакция (осуждение, негодование и т.п.) – на безнравственный.

Приведем примеры ответов детей.

Даша Е. отвечает: «Этот мальчик - жадина. Он спрятался и ест конфеты один, никому не дает. Он плохой». При этом лицо у девочки строгое, всем своим видом она показывает, что поступок мальчика ей не нравится. (2 балла)

Кирилл А. рассказывает по той же картинке: «Мальчик сейчас съест конфетку и пойдет играть с ребятами. Он не хочет никому мешать». Лицо мальчика не выражает особенных чувств, интонация невыразительная. Ребенок оценивает ситуацию неадекватно. (0 баллов.)

Результаты показали, что большинство детей группы (11 детей) имеют средний уровень умения выражать эмоциональное отношение к поступкам людей и нравственным нормам. Дошкольники в основном правильно оценивают поступки как положительные или отрицательные, но мотивировать свое отношение и сформулировать нравственную норму не могут. Эмоции их не всегда адекватны. «Здесь мальчики не могут поделить коня, – объясняет Максим Т., – сейчас они подерутся». При этом мальчик весело смеется.

7 детей вообще не понимают смысла картинок и не могут оценить поведение детей. («Девочки накрывают на стол, сейчас будут пить чай», - рассказывает Марина Б. Даже с помощью взрослого она не может увидеть проявление щедрости девочкой на картинке.)

2 дошкольника в группе могут правильно оценить поступки, называя нравственную норму и показывая адекватное эмоциональное отношение.

Итак, на низком уровне сформированности эмоционально-мотивационного компонента представлений о социальных объектах находятся 11 детей, на среднем уровне – 9 детей.

Диагностика поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах осуществлялась посредством методики «Одень куклу» [52].

Для исследования использовался метод проблемных ситуаций: создан естественный эксперимент, в котором ребенок поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.).

Дети играют в группах по 5 человек. Каждому ребенку дают бумажную куклу (девочка или мальчик), которую надо нарядить на бал. Взрослый раздает детям конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек — платья, для мальчиков — костюмы). По цвету, отделке и раскрою все варианты одежды отличаются друг от друга. Помимо этого, в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье или костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы и пр.) и дополняющие наряд куклы (шляпы, сережки, туфли). Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступая к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок, а в другом — три ботинка, но ни одного носка и т.д.

Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать.

Обработка данных и анализ результатов по методике «Одень куклу» О.Е. Смирновой представлены в приложении 8.

Результаты исследования поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах представлен в Приложении 9.

2 дошкольника имеют высокий уровень поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах. Такие дети активно вовлечены в действия сверстника, они одобряют действия детей или сравнивают их с собой. Они радуются, когда воспитатель хвалит сверстника, готовы оказать помощь, когда закончат свою работу или иногда — по просьбе другого ребенка. В ходе игровой деятельности со сверстниками они стараются обсуждать общие действия, контролируют процесс деятельности, проявляют самостоятельность и избегают конфликтов.

Дошкольники, имеющие средний уровень поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах (7 детей) периодические наблюдают и вмешиваются в действия сверстника, иногда негативно оценивая эти действия (насмехаются, подкалывают), некоторые дети дают демонстративные оценки, сравнивая сверстника с собой. Они соглашаются с негативными и позитивными замечаниями воспитателя другим детям. Могут помочь товарищу, но после того, как сами справятся с работой.

Такие дети проявляют минимально необходимые навыки взаимодействия в группе, но не проявляют достаточно активности в игровом взаимодействии, полагаясь на более активного сверстника. Чаще они стараются избегать конфликтов, если рядом находится педагог. Оставаясь без наблюдения взрослых, иногда вступают в конфликты с другими детьми. Могут проявлять самостоятельность в деятельности, но обсуждать общие действия не умеют.

11 дошкольников имеют низкий уровень поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах. Они проявляют слабый интерес к действиям других детей, оценивают действия сверстников чаще негативно. Такие ребята поддерживают порицания взрослого в адрес товарищей или не обращают внимания на замечания. Помогают друг другу только под давлением. Такие дети не обсуждают деятельность с другими членами группы, обычно наблюдают за этим со стороны, не проявляя активности. Чаще они не вступают в конфликты, потому что не интересуются совместной деятельностью, не проявляют самостоятельности, ожидая, когда задачу выполнят другие.

Общий результат исследования поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах у старших дошкольников показан на рисунке 3.

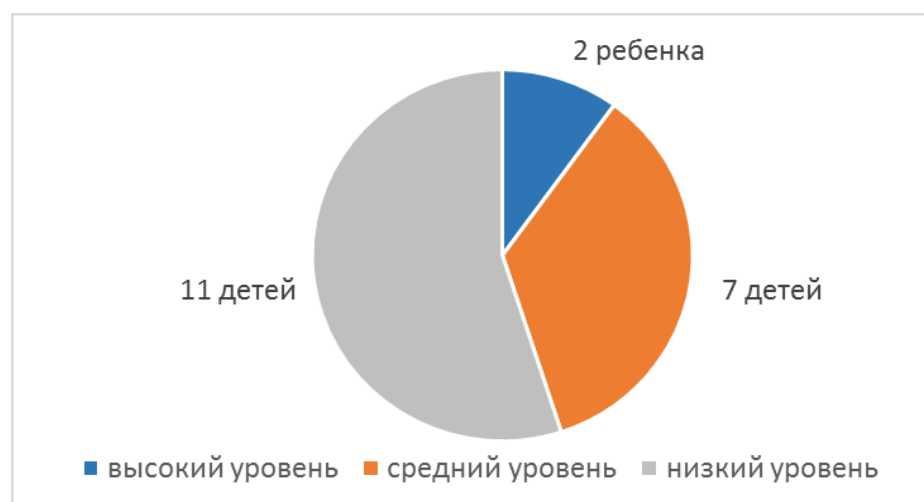


Рис. 3. Уровни сформированности поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах у старших дошкольников

В сводной таблице 2 представлены уровни сформированности компонентов представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Таблица 2

Уровни сформированности представлений о социальных объектах
у детей старшего дошкольного возраста

Компоненты (критерии) сформированности представлений	Уровни сформированности представлений о социальных объектах		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	0 детей	11 детей	9 детей
Эмоционально- мотивационный	0 детей	11 детей	9 детей
Поведенческо- деятельностный	2 ребенка	7 детей	11 детей

9 старших дошкольников обнаружили несформированность умений понимать поведение и чувства других людей, а также неумение строить умозаключения на основе жизненного опыта; предвидеть последствия действий. 11 детей показали средний уровень когнитивного компонента представлений о социальных объектах, в большинстве случаев они понимают ситуацию общения и поведение людей в данной ситуации, могут предвидеть последствия поступков.

Результаты показали, что в целом у детей группы слабо развит эмоционально-мотивационный компонент представлений о социальных объектах. 9 дошкольников не умеют распознавать и называть эмоциональные состояния детей, не способны правильно оценить поступки и выразить к ним эмоциональное отношение. 11 дошкольников называют эмоции людей, но не могут объяснить их причины, не способны сформулировать нравственную норму, хотя в большинстве случаев проявляют адекватные эмоции в определенных ситуациях.

2 ребенка способны контролировать свое поведение в игровом взаимодействии, владеют навыками бесконфликтного поведения, проявляют эмпатию и доброжелательность в отношениях со сверстниками. Эти дети активны в игровом взаимодействии. Еще 7 дошкольников способны воспроизводить социально одобряемые формы поведения в общении, имеют минимальные навыки взаимодействия. Они часто, но не всегда, активны во взаимодействии, у них преобладает нейтральная мотивации в общении. Однако 11 детей в группе могут правильно взаимодействовать со сверстниками только при контроле взрослого. Такие дети проявляют недостаточно активности в играх, часто вступают в конфликты.

Таким образом, диагностика показала недостаточный уровень сформированности представлений о социальных объектах в старшей группе. С целью формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников необходима разработка комплекса мероприятий, направленных на их совершенствование.

2.3. Комплекс мероприятий «Земля – планета людей», направленный на формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников

Необходимость разработки комплекса мероприятий, направленных на формирование первичных представлений о социальных объектах у старших

дошкольников, обусловлена результатами диагностики, проведенной в старшей группе МАДОУ детский сад № 177.

Целью комплекса мероприятий «Земля – планета людей» является формирование первичных представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи комплекса:

1. Формировать представления старших дошкольников о себе, других людях, живущих на Земле, их поведении и чувствах, о своем доме как месте, в котором живут люди; о планете Земля.

2. Формировать умения распознавать и правильно называть эмоциональное состояние людей, объяснять причины их переживаний; развивать адекватное отношение, уважение к людям и их поступкам независимо от цвета их кожи и места проживания.

3. Развивать практические навыки бесконфликтного взаимодействия и доброжелательного, уважительного общения со сверстниками и взрослыми; навыки внутреннего контроля собственного поведения.

Особенностью комплекса является его направленность на формирование у детей картины мира, собственного видения мира. В процессе работы с детьми происходит не только сообщение знаний, но и вызывается оценочное отношение к социальным объектам, развиваются социальные эмоции, чувства. Также полученные детьми знания включаются в разнообразные формы детской деятельности.

Основные положения, которые учитывались в процессе составления комплекса мероприятий:

1. Знания о социальных объектах выполняют триединую функцию: несут информацию; вызывают эмоции, чувства, отношения; побуждают к поступкам, деятельности.

2. Знания о Человеке – это ключевое понятие комплекса.

3. Интеллектуальное развитие детей осуществляется в тесном единстве с нравственным.

4. В процессе реализации комплекса учитываются психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста.

5. Материал преподносится детям в соответствии с их индивидуальными особенностями. На занятиях всем детям можно давать информацию в сокращенном виде, тем, кто проявляет интерес и понимание – более углубленно. Для коррекции представлений детей о социальных объектах проводятся групповые и индивидуальные мероприятия.

Комплекс мероприятий состоит из трех разделов:

1. Я и мы.
2. Мой дом, мой город.
3. Наш общий дом – Земля.

Комплекс реализуется в течение 1-1,5 месяцев. Каждый раздел предусматривает проведение четырех занятий (2-3 занятия в неделю). Продолжительность занятия 30 минут. В то же время проводятся другие мероприятия с детьми, расширяющие и уточняющие их представления по данной теме.

Для индивидуальной и групповой работы с детьми используются такие методы и приемы работы, как беседа, разъяснения, проигрывание ситуаций, игры, тренинговые упражнения, совместный поиск выхода из ситуации, экспериментирование и другие.

Опишем некоторые приемы и формы деятельности, которые используются в составленном комплексе.

Занятия – это основная форма работы с детьми. Здесь дети получают знания о себе, строении своего тела, своих чувствах; о других людях, живущих на Земле, их своеобразии и т.д. Закрепление и уточнение полученных представлений происходит в процессе наблюдений, опытов, проблемных ситуаций, дидактических игр и др.

Одной из форм проведения занятий является экскурсия. В ходе экскурсии дети знакомятся с окружающим пространством: домами, улицами, предметами, людьми. После экскурсии представления закрепляются в процессе рисования,

конструирования, моделирования. Также занятие может проходить в форме целевой прогулки, в ходе которой дети знакомятся с определенным явлением или объектом.

Игровые формы. В комплексе мероприятий используются различные игровые формы работы с детьми. Это занятия-путешествия, игровые упражнения, дидактические игры, использование игрового персонажа, создание игровой ситуации и т.д.

Опыты и наблюдения используются для непосредственного восприятия дошкольниками предметов окружающего мира.

Проблемные ситуации, постановка ситуационных задач, проблемные вопросы помогают формировать опыт поведения, общения у дошкольников.

Драматизация, инсценирование, разыгрывание диалогов помогает выработать и закрепить навыки общения.

Тематическое планирование занятий, направленных на формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников, представлено в таблице 3.

Таблица 3

Тематическое планирование занятий комплекса «Земля – планета людей»

Название раздела	Задачи раздела	Темы занятий
Я и мы	Дать знания о себе, других людях, их настроение и правилах общения. Развивать умение понимать чувства и переживания других людей, адекватно выражать свои эмоции. Развивать навыки взаимодействия, бесконфликтного общения	1. Какой я? 2. Какие мы? 3. Мое настроение. 4. Мы вместе.
Мой дом, мой город	Дать знания о доме как месте, в котором живут люди, о своем городе и его известных людях. Развивать позитивные чувства по отношению к родному дому, городу. Развивать навыки взаимодействия в процессе совместной деятельности, дать опыт практической деятельности на благо своего города.	1. Мой дом. 2. Район, в котором я живу. 3. Мой город. 4. Люди моего города.

Наш общий дом – Земля	<p>Дать знания о Земле как о планете, населенной людьми, о разных людях и странах, их различии и общности.</p> <p>Развивать позитивные чувства по отношению к людям разных национальностей и стран, уважительное отношение к другим людям.</p> <p>Развивать навыки взаимодействия в совместной деятельности, дать опыт взаимодействия с людьми других национальностей.</p>	<p>1. Что такое Земля?</p> <p>2. Люди на Земле.</p> <p>3. Как люди заселили Землю.</p> <p>4. Наша страна.</p>
-----------------------	--	---

Планирование дополнительных (групповых, индивидуальных) мероприятий комплекса

Раздел 1. Я и мы.

Экспериментирование «Зачем мне уши?», «Что может мой нос?»

Рисование на тему «Части моего тела».

Игровые упражнения «Волшебные средства понимания», «Грустная Маша», «Домики», «Выбери маску», «Сотворение чуда», «Ситуации» и др.

Игры «Что я чувствую?», «Зеркало», «Передай настроение», «Клеевой дождик», «Моя семья» и др.

Дидактические игры «Определи по звуку», «Волшебный мешочек», «Покажи свое чувство» и др.

Тренинг «Страна понимания».

Раздел 2. Мой дом, мой город.

Рисование, конструирование на тему «Мой дом».

Моделирование на тему «Район, в котором я живу».

Рисование и изготовление поделок на выставку «Любимому городу».

Организация проектной деятельности с родителями «Известные люди нашего города».

Раздел 3. Наш общий дом – Земля.

Рисование, конструирование на тему «Дома людей в разных странах».

Игры «Мировое приветствие», «Я хороший, ты хороший», «Все мы

разные», «Все мы похожи» и др.

Проблемные ситуации «В гости к другу», «Как найти общий язык?», «О чем я говорю» и др.

Дидактические игры «Найди общее», «Найди отличное», «Узнай костюм по описанию», «Кто построил этот дом?», «Подбери наряд кукле» и др.

Разучивание подвижных игр разных народов («Акса-таук», «Чужеземцы», «Калабаса!» и др.).

Представим конспект одного из занятий комплекса.

Занятие «Что такое Земля?»

Задачи:

1. Расширять и уточнять представление детей о планете Земля, животных и людях, живущих на ней.
2. Воспитывать позитивные чувства по отношению к нашей планете и людям на Земле: интерес, желание узнать больше, уважение, дружелюбие.
3. Развивать умения группового взаимодействия, практические навыки определения особенностей жизни на Земле.

Оборудование: глобус, географическая карта, фонарик, картинки растений и животных разных климатических поясов, картинки жилищ людей в разных климатических зонах, снимки Земли из космоса.

Подготовительная работа. Педагог приносит в группу глобус и географическую карту мира. В свободное время дети рассматривают их, замечают разные цвета, с помощью воспитателя выясняют, почему карта и глобус раскрашены разными цветами.

Ход занятия.

Вводный этап. Создание проблемной ситуации.

Педагог показывает детям снимки Земли из космоса, просит догадаться, что это такое. Кратко рассказывает о том, как люди полетели в космос и убедились, что Земля – это шар.

Основной этап.

Воспитатель напоминает детям, что в процессе рассматривания карты и

глобуса они увидели места, раскрашенные разным цветом. Просит напомнить значение каждого цвета.

Проблемный вопрос: Почему нет белого цвета в центре глобуса или желтого цвета наверху?

С помощью глобуса и фонарика педагог демонстрирует опыт о распределении света и тепла от Солнца в зависимости от вращения Земли. Просит детей сделать вывод. (На Земле есть места, где всегда холодно. И есть места, где всегда жарко.)

Затем проводятся дидактические игры «Рассели растения по Земле», «Рассели животных по Земле». Для проведения этих игр дети делятся в группы по 3-4 человека. Каждой группе выдается географическая карта и картинки растений и животных из разных климатических поясов. Дети обсуждают в группе, кого куда можно «поселить», затем объясняют это всей группе.

Проблемный вопрос: Где на Земле живут люди?

Проводится беседа, в ходе которой выясняют, что на Земле люди живут везде. Но есть места, где для жизни нужно создавать дополнительные условия. (На Северном и Южном полюсе, в пустыне.)

Проводится дидактическая игра «Из чего построит дом?», в которой выясняется, из чего построят дом жители пустыни, Севера, жители нашей местности.

Заключительная часть.

Педагог спрашивает детей, что для них было интересно на занятии и предлагает им сделать рисунки или поделки для выставки «Дома жителей Земли».

Конспекты еще нескольких занятий комплекса представлены в приложении 10.

Приведем также описание некоторых игр и игровых упражнений для формирования представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Игры, которые проводятся по разделу «Я и мы».

Игра «Клеевой дождик».

Цель игры: эмоциональное переживание единства с другими.

Дети встают в одну колонну, кладут руки друг другу на пояс. Начинают движение, склеившись дождевыми каплями. На пути им встречаются препятствия: нужно проползти под столом, обогнуть валуны, перешагнуть через скамейку и т.д. Но расклеиться они не могут.

Игровое упражнение «Дружить – не дружить».

Цель упражнения: учить понимать чувства и отношение другого.

Воспитатель дает детям задание по очереди изобразить сердитого мальчика, веселую девочку, обиженную девочку, пугливого мальчика и т.д. Остальные дети обсуждают, хотят ли иметь такого друга и почему.

Игра «Передай настроение».

Цель игры: расширять представление о различных отношениях и способах его передачи.

Дети стоят в кругу с закрытыми глазами. Воспитатель задумывает какое-либо настроение, отношение (грустное, веселое, агрессивное, удивленное, сочувственное, угрюмое, недружелюбное и др.), «будит» одного из детей и показывает ему настроение. Ребенок «будит» своего соседа и передает ему это настроение. И так по кругу, пока все дети не передадут друг другу настроение.

Затем проводится обсуждение, какое чувство или настроение передавали, когда оно возникает, как его выражают. Затем ведущим становится любой желающий, воспитатель может помочь загадать настроение.

Игры, которые проводятся по разделу «Наш общий дом – Земля».

Игра «Мировое приветствие».

Цель: познакомить детей со способами приветствия людей в разных странах, развивать дружелюбное отношение к другим людям, развивать практические навыки общения.

В ходе игры педагог показывает детям способы приветствия людей в разных странах, дети приветствуют друг друга. Например, Китай – легкий поклон со скрещенными на груди руками. Франция – рукопожатие и поцелуй в

обе щеки. Индия – легкий поклон, ладони вытянуты по бокам. Япония – легкий поклон, руки и ладони вытянуты по бокам.

Затем создаются проблемные ситуации, когда встречаются люди из разных стран. Дети должны сами решить, как им приветствовать друг друга.

Игра «Все мы разные».

Дети садятся в круг. Им нужно найти как можно больше черт, которыми они отличаются друг от друга.

Так же проводится эта игра, когда в руках у детей картинки с изображениями людей из разных стран.

В комплекс мероприятий, направленных на формирование представлений о социальных объектах у старших дошкольников, включен тренинг «Страна понимания». Тренинг можно проводить в группах детей по 5-6 человек. Он рассчитан на 30-35 минут. Тренинг особенно подходит для детей, испытывающих проблемы в общении со сверстниками.

Задачи тренинга:

1. Расширять и уточнять представления о чувствах и переживаниях, своих и других людей, способах их выражения.
2. Развивать чувства и эмоции, желание сотрудничать с другими людьми, доброжелательное отношение к людям.
3. Учить способам выражения своих переживаний, развивать умение сотрудничать, учитывать интересы других людей.

Тренинг включает следующие игры и упражнения.

«Как ты себя чувствуешь?»

Цель: развитие внимательности, умения чувствовать настроение другого.

«Школа улыбок».

Цель: развитие умений передавать свои чувства.

«Ролевое проигрывание ситуаций».

Цель: развитие практических навыков взаимодействия.

Могут быть разыграны следующие ситуации.

- Тебе очень хочется поиграть такой же игрушкой, какой играет другой

ребенок. Попроси ее.

- Ты обидел своего друга. Помиришь и попроси прощения.

- Твой друг попросил у тебя игрушку и вернул ее сломанной. Что бы будешь делать?

«Цветик-семицветик».

Цель: развитие умения дружить, сотрудничать с другими людьми; развитие дружелюбного отношения к другим, желания оказывать помощь.

Занятия проводятся со всей группой детей, в дополнительные игры, игровые упражнения, тренинг педагог включает группы детей или проводит их индивидуально.

Таким образом, был составлен комплекс мероприятий, направленный на формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников. Особенность комплекса заключается в том, в процессе работы с детьми происходит сообщение знаний, вызывается оценочное отношение к социальным объектам, а также дети включаются в различные формы деятельности.

Заключение

Одной из задач дошкольного образования является формирование первичных представлений о социальных объектах у дошкольников.

Специалисты (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, О.Б. Чеснокова и др.) определяют социальное познание как всю совокупность познавательных процессов, направленных на познание объектов, наделенных собственной психической активностью и опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений. Социальное познание обеспечивает построение целостного образа мира, который включает в себе множество социальных объектов: образ Я, образ Другого, образ Группы, образ Среды, образ Времени и образы других объектов социального мира.

Социальные объекты – это объекты социального познания, т.е. объекты, относящиеся к социальному миру: люди, результаты их деятельности, культура, группы людей, общество в целом – подвергающиеся исследованию в процессе познания.

Проведенное исследование было посвящено проблеме формирования первичных представлений о социальных объектах у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Исследование осуществлялось согласно поставленным задачам.

В процессе анализа литературы установлено, что представления о социальных объектах – это обобщенные образы, форма знания о процессах и явлениях, происходящих в социальном окружении ребенка, образцы-эталоны помыслов, желаний и дел, возникающие в повседневной жизни в ходе межличностного взаимодействия.

Опираясь на определение М.В. Бывшевой, мы рассматривали формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников как процесс построения целостного образа мира, влияющий на их ориентировку в окружающем социуме, регуляцию поведения через осмысление отношений к ближайшему социальному пространству,

происходящим жизненным событиям, окружающим Другим, собственному Я.

Анализ литературы позволил выявить, что в составе первичных представлений о социальных объектах выделяют три компонента:

- когнитивный, к которому она относит знания о социальных объектах, представления о мире, других людях, о себе;
- эмоциональный – включающий эмоциональные реакции, эмоциональный отклик на социальные объекты;
- поведенческий – определяющий способ включения поведения в процесс социального познания.

Также проанализированы психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста. В ходе анализа было выявлено, что старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования первичных представлений о социальных объектах.

Возможности формирования первичных представлений о социальных объектах обусловлены физическим, психическим и социальным развитием детей старшего дошкольного возраста. Источником их формирования является организованная среда жизнедеятельности. Формирование первичных представлений о социальных объектах тесно связано с развитием памяти, речи и мышления, сенсорным опытом, социально-бытовой ориентировкой. Эти психологические достижения дают возможность дошкольникам активно и эффективно осваивать жизненное пространство, осознавать время своего существования, строить положительную Я-концепцию. Формирование первичных представлений о социальных объектах проходит в предметном, действенном и ценностном направлении.

В соответствии с поставленными задачами были определены основные формы, методы, средства формирования первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Средствами формирования первичных представлений о социальных объектах являются сама социальная действительность, предметы рукотворного мира, многочисленные художественные средства, различные виды детской

деятельности. К методам формирования первичных представлений о социальных объектах относят методы, повышающие познавательную и эмоциональную активность, методы, способствующие установлению связи между разными видами деятельности и методы коррекции и уточнения представлений. Формами организации работы по формированию первичных представлений могут быть занятия, экскурсии, целевые прогулки, экспериментирование, игровые формы и другие.

В ходе исследования был проведен анализ деятельности Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 177 г. Екатеринбурга по рассматриваемой проблеме. Анализировались соответствующие разделы образовательной программы детского сада, календарно-тематические планы воспитателя, формы и методы работы педагога по формированию первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Анализ показал, что образовательная программа детского сада предусматривает знакомство с нормами и ценностями, принятыми в обществе; с частями человеческого тела и их функциями, с праздниками, традициями, профессиями людей. Также в ней заложены задачи формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира; о планете Земля как общем доме людей; готовности к совместной деятельности со сверстниками; целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

В этих целях в детском саду используются занятия, экскурсии, организация совместной деятельности детей, моделирование, экспериментирование, создание педагогических ситуаций и другие формы работы.

Однако работа по формированию первичных представлений о социальных объектах в системе не проводится. В данном ДООУ не предусмотрена реализация целенаправленного комплекса мероприятий по формированию первичных представлений о социальных объектах у детей.

Воспитатели используют отдельные методики, проводят эпизодические мероприятия, что не обеспечивает успешного формирования первичных представлений о социальных объектах у детей.

Для исследования представлений о социальных объектах у старших дошкольников были подобраны диагностические методики, определены критерии и параметры развития представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Для диагностики были использованы следующие методики: методика «Понятливость» (Д. Векслера) [42]; проективная методика «Картинки» (автор О.Е. Смирнова [52]); методика изучения способности детей дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний, разработанная Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой [57], методика «Сюжетные картинки» [17] (автор Р.Р. Калинина); методика «Одень куклу» О.Е. Смирновой [52].

Первичная диагностика показала недостаточный уровень сформированности первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников.

Далее был составлен комплекс мероприятий «Земля – планета людей», направленный на формирование первичных представлений о социальных объектах у старших дошкольников. Были определены цель, задачи комплекса, определены формы и методы работы, разработано содержание занятий.

Особенность комплекса заключается в том, в процессе работы с детьми происходит сообщение знаний, вызывается оценочное отношение к социальным объектам, а также дети включаются в различные формы деятельности.

Таким образом, задачи, поставленные в работе, реализованы, цель достигнута. Гипотеза нашла свое подтверждение.

Список использованной литературы

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: метод, проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2009. 303 с.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человеком человек. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
6. Бреслав Г.М. Воспитание нравственных чувств ребенка в семье // Вопросы психологии. 1986. № 1. С 41-47.
7. Бывшева М.В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 169 с.
8. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрир. рук. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 159 с.
9. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972. 285 с.
10. Вечканова И.Г. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие. СПб.: Каро, 2006. 144 с.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
12. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 1999. 344 с.
13. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. М.: Просвещение, 1988. Ч.1.

256 с.

14. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. С. 112-121.

15. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 59-73.

16. Казарян В.П. Тенденции исследования времени [Электронный ресурс] URL: <http://www.chronos.msu.ru/rauthorpublications.html> (дата обращения: 10.10.2017).

17. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 160 с.

18. Карабанова О.А., Доронова Т.Н., Соловьёва Е.В. Развитие игровой деятельности детей 2-7 лет. М.: Просвещение, 2010. 96 с.

19. Ковалев Г.А. Психология познания людьми друг // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 112-118.

20. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

21. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.

22. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 416 с.

23. Коломийченко Л.В. Программа социального развития // Дошкольное воспитание 2008. № 8. С. 15-25.

24. Коломинский Я.Л. Социально-психологические особенности совместной игровой и трудовой деятельности дошкольников // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 38-44.

25. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. М.: Мозаика –

Синтез, 2005. 120 с.

26. Комкова Е.И. Когнитивно-личностное развитие ребенка в процессе его социализации // Л.И. Божович и современная психология личности: сб. тез. междунар. науч.-практ. конф., 29-30 окт. 2008 г. / Моск. Психол. ин-т РАО. М., 2008. С. 34-37.

27. Короткова Н.А. Формы игры в образовательном процессе детского сада // Ребенок в детском саду. 2010. № 4. С. 2-9.

28. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: МАКС Пресс, 2005. 390 с.

29. Лабунская В.А. Невербальное поведение: (социал.-перцептив. подход). Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. 135 с.

30. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по педагогической психологии. М.: Смысл, 2016. 525 с.

31. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 318 с.

32. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. С. 13-25.

33. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 136 с.

34. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Юрайт-М, 2001. 505 с.

35. Майерс Д. Социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов; пер. с англ. В. Гаврилова. СПб.: Питер, 1997. 688 с.

36. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избр. психол. тр.; под ред. Е.Д. Божович. М.: Ин-т Практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 448 с.

37. Мухина В.С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. 272 с.

38. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М.: Педагогика, 1992. 160 с.

39. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей. М.: Просвещение, 1984. 272 с.
40. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Кн. Дом, 2003. 1280 с.
41. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84-87.
42. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д.: Феникс, 006. 704 с.
43. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15-29.
44. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 13-20.
45. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 121-127.
46. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Астрель: АСТ, 2006. 479 с.
47. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 656 с.
48. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989. 216 с.
49. Роджерс К.Р. Клиентцентрированная психотерапия: теория, современная практика и применение: пер. с англ. М.: Психотерапия, 2007. 560 с.
50. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2007. 365 с.
51. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1965. 261 с.
52. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр

ВЛАДОС, 2005. 58 с.

53. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.

54. Тейлор Ш.Е., Пипло Л., Сире Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2004. 767 с.

55. Трубайчук Л.В. Механизмы личностного развития дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 7. С. 3-5.

56. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1988. 190 с.

57. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. 69 с.

58. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]: URL: [http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ № 1155 от17.10.2013 г..pdf](http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от%2017.10.2013%20г..pdf) (дата обращения: 12.10.2017).

59. Царегородцева Е.А. Оценочные высказывания педагогов как условие обеспечения личностного роста ребенка-дошкольника: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 165 с.

60. Чакалова В.Ш. Специфика социального познания: методологический аспект: дис. ... канд. филос. наук. Владикавказ, 2002. 148 с.

61. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 35-45.

62. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте // Познание. Общество. Развитие / под ред. Д.В. Ушакова. М.: РАН, 1996. С. 54-77.

63. Шибутани Т. Социальная психология; пер. с англ. В.Б. Олышанского. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.

64. Шустова Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 99-107.

65. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 60-66.

66. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. № 4. С. 6-20.

Методика «Картинки» (автор О.Е. Смирнова)
Стимульный материал к методике «Картинки»

Рис. 4



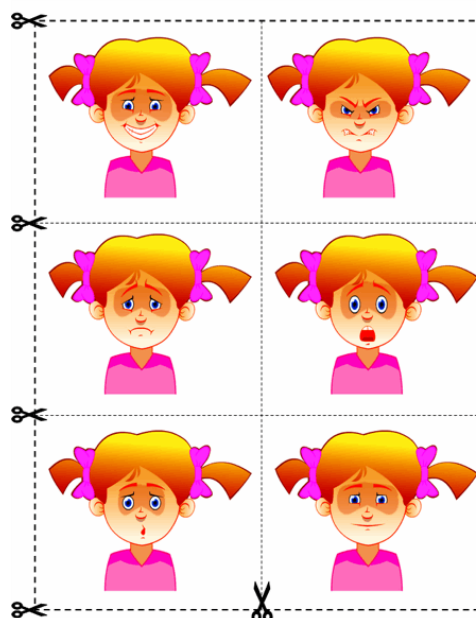
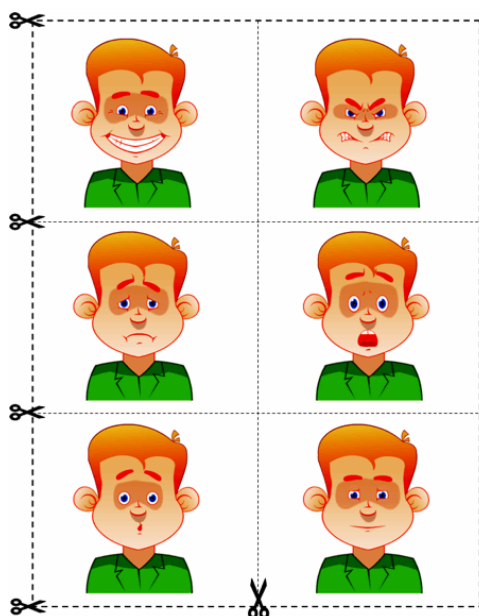
Результаты исследования когнитивного компонента представлений
о социальных объектах у старших дошкольников

Результаты исследования по методике "Картинки"							Результаты исследования по методике "Понятливость"							
№ п/п	фамилия, имя ребенка	1	2	3	4	уровень по методике	1	2	3	4	5	6	уровень по методике	уровень когнитивного компонента
1	Марина Б.	1	1	1	1	средний	1	1	0	1	1	0	средний	средний
2	Саша К.	1	0	1	1	средний	0	0	1	1	0	0	низкий	низкий
3	Денис В.	1	1	2	1	средний	2	1	1	2	1	1	средний	средний
4	Кирилл А.	0	0	0	0	низкий	0	1	0	0	0	0	низкий	низкий
5	Данил Б.	2	1	0	1	средний	1	2	1	1	0	1	средний	средний
6	Артем В.	0	1	0	1	низкий	0	1	0	1	0	0	низкий	низкий
7	Даша Е.	1	1	1	1	средний	1	1	1	1	0	0	средний	средний
8	Елисей З.	1	0	1	1	средний	1	1	2	1	1	0	средний	средний
9	Маша И.	0	0	1	0	низкий	1	0	1	0	0	0	низкий	низкий
10	Никита К.	1	0	1	0	низкий	1	1	1	1	0	0	средний	низкий
11	Ваня К.	1	1	1	0	средний	1	1	1	1	0	0	средний	средний
12	Кирилл К.	2	1	1	1	средний	2	1	2	1	1	1	средний	средний
13	Аня Л.	1	1	1	1	средний	1	2	1	1	1	0	средний	средний
14	Лена М.	1	1	1	1	средний	1	1	1	0	1	0	средний	средний
15	Аня М.	0	1	0	0	низкий	1	1	0	0	0	0	низкий	низкий
16	Федя О.	0	0	1	0	низкий	1	0	1	1	0	0	низкий	низкий
17	Тимур Р.	1	1	1	0	средний	1	1	1	0	1	1	средний	средний
18	Слава С.	0	0	0	0	низкий	1	0	0	0	0	0	низкий	низкий
19	Максим Т.	1	1	1	1	средний	1	1	1	2	1	1	средний	средний
20	Даша Х.	0	1	1	1	средний	1	1	1	0	0	0	низкий	низкий

Стимульный материал к методике изучения способности детей дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний (авторы Л.Ф. Фатихова и А.А. Харисова)

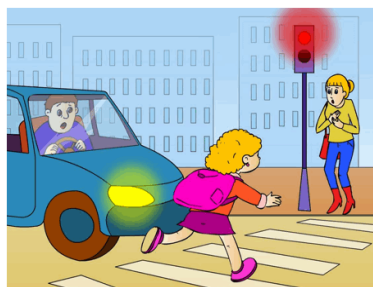
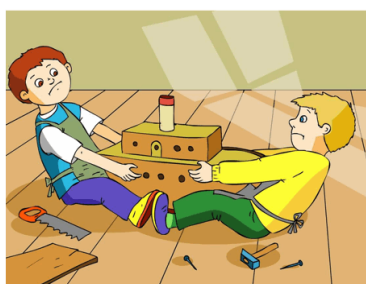
Портретные картинки для мальчиков

Портретные картинки для девочек



Сюжетные картинки





Рассказы к сюжетным картинкам

№ п/п	Рассказ	Правильный ответ
1	Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился на середине дороги и начал капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует. Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?	Злость
2	Мама готовит ужин. А Маша и Миша вместо того, чтобы помочь ей, стали баловаться и играть на кухне. Посмотри на маму. Какое у нее стало настроение? Скажи, что она чувствует. Какая картинка ей подходит?	Грусть
3	Мальчик и девочка сажают деревья у себя во дворе. Мальчик копает, а девочка помогает ему, держит дерево. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Спокойное
4	Миша и Саша построили кораблик из конструктора и стали спорить, кто будет с ним играть. Миша говорит: «Это мой кораблик!», а Саша – «Нет, это мой кораблик!». Посмотри на мальчиков. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Злость
5	Маша и Миша решили подкормить птичек. И вдруг птички заговорили с детьми на человеческом языке! Какие лица стали у детей? Что бы они почувствовали? Какая картинка им подходит?	Удивление
6	Мама с Мишей шли по улице и увидели маленького щенка. Миша стал просить маму взять его к себе домой. И вдруг мама разрешила. Посмотри на Мишу. Какое у него стало настроение? Скажи, что он чувствует. Какая картинка ему подходит?	Радость
7	Маша увидела маму на другой стороне дороги и решила перебежать на красный цвет светофора прямо перед машиной. Водитель еле успел остановиться. Посмотри на маму. Что она сейчас чувствует? Какая картинка ей подходит?	Страх
8	Дети играют в песочнице: мальчики строят замок из песка, а девочки играют с куклами. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они	Спокойное

- чувствуют? Какая картинка им подходит?
- 9 Видишь, бабушка шла по дорожке, поскользнулась и упала. А в это время мимо проходили дети, увидели, что бабушка упала, и стали смеяться. Что почувствовала бабушка? Какое у нее стало настроение? Найди картинку с таким же настроением. Грусть
- 10 Зайчик залез в чужой огород, чтобы поесть вкусной капусты. Только он откусил кусочек, как увидел гусеницу. Зайчик весь задрожал, ушки прижал. Посмотри на зайку. Какое у него стало настроение? Скажи, что он чувствует. Какая картинка ему подходит? Страх
- 11 Дети водят хоровод вокруг елки. Скоро Дед Мороз подарит им подарки. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит? Радость
- 12 Маша и Саша развесили фотографии своих домашних животных. И вдруг все фотографии ожили, начали лаять и мяукать. Представь, какие лица стали у детей. Что они почувствовали? Какая картинка им подходит? Удивление

Методика «Сюжетные картинки» (автор Р.Р. Калинина)

Назначение теста. Методика предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам.

Описание теста. Ребенку предъявляют картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников.

Исследование проводится индивидуально. В протоколе фиксируются эмоциональные реакции ребенка, а также его объяснения. Ребенок должен дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что позволит выявить отношение детей к нравственным нормам. Особое внимание уделяется оценке адекватности эмоциональных реакций ребенка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) – на безнравственный.

Инструкция к тесту: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему».

Тестовый материал





Результаты исследования по методике изучения способности распознавать
эмоциональные состояния

Результаты исследования по методике изучения способности распознавать эмоциональные состояния																
№ п/п	Ф.И. ребенка	сюжетные картинки												сумма баллов	уровень развития	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
1	Марина Б.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	12	средний	
2	Саша К.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	14	средний	
3	Денис В.	1	0	2	0	1	1	2	1	1	0	1	1	11	средний	
4	Кирилл А.	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	5	низкий	
5	Данил Б.	2	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	9	средний	
6	Артем В.	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11	средний	
7	Даша Е.	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	14	средний	
8	Елисей З.	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	6	низкий	
9	Маша И.	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	низкий	
10	Никита К.	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	6	низкий	
11	Ваня К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	средний	
12	Кирилл К.	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	12	средний	
13	Аня Л.	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	7	низкий	
14	Лена М.	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	5	низкий	
15	Аня М.	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	8	средний	
16	Федя О.	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	9	средний	
17	Тимур Р.	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	6	низкий	
18	Слава С.	2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	11	средний	
19	Максим Т.	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	9	средний	
20	Даша Х.	2	1	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	13	средний	

Результаты исследования по методике «Сюжетные картинки»

Результаты исследования по методике "Сюжетные картинки"													
№ п/п	Ф.И. ребенка	сюжетные картинки										сумма баллов	уровень развития
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Марина Б.	1	0	1	0	2	0	1	1	0	1	7	низкий
2	Саша К.	1	0	1	1	1	1	0	2	1	1	9	средний
3	Денис В.	1	0	2	1	1	2	1	1	2	1	12	средний
4	Кирилл А.	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	4	низкий
5	Данил Б.	1	1	0	1	1	0	2	1	1	1	9	средний
6	Артем В.	2	1	1	0	1	1	2	1	1	1	11	средний
7	Даша Е.	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	15	высокий
8	Елисей З.	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	6	низкий
9	Маша И.	1	1	1	1	2	1	0	1	1	0	9	средний
10	Никита К.	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	5	низкий
11	Ваня К.	1	1	2	2	1	0	0	1	1	1	10	средний
12	Кирилл К.	2	1	0	2	0	1	2	1	1	1	11	средний
13	Аня Л.	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	6	низкий
14	Лена М.	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5	низкий
15	Аня М.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	средний
16	Федя О.	1	1	1	1	2	1	0	0	1	1	9	средний
17	Тимур Р.	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3	низкий
18	Слава С.	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	13	средний
19	Максим Т.	1	1	0	1	0	1	0	1	2	1	8	средний
20	Даша Х.	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	15	высокий

Результаты исследования уровня сформированности
эмоционально-мотивационного компонента представлений
о социальных объектах у старших дошкольников

№ п/п	Ф.И. ребенка	способность распознавать эмоциональные состояния	эмоциональное отношение к поступкам	уровень сформированности эмоционального компонента
1	Марина Б.	средний	низкий	средний
2	Саша К.	средний	средний	средний
3	Денис В.	средний	средний	средний
4	Кирилл А.	низкий	низкий	низкий
5	Данил Б.	средний	средний	средний
6	Артем В.	средний	средний	средний
7	Даша Е.	средний	высокий	средний
8	Елисей З.	низкий	низкий	низкий
9	Маша И.	низкий	средний	низкий
10	Никита К.	низкий	низкий	низкий
11	Ваня К.	средний	средний	средний
12	Кирилл К.	средний	средний	средний
13	Аня Л.	низкий	низкий	низкий
14	Лена М.	низкий	низкий	низкий
15	Аня М.	средний	средний	низкий
16	Федя О.	средний	средний	средний
17	Тимур Р.	низкий	низкий	низкий
18	Слава С.	средний	средний	средний
19	Максим Т.	средний	средний	низкий
20	Даша Х.	средний	высокий	средний

Методика «Одень куклу» (автор О.Е. Смирнова)

Обработка данных и анализ результатов методики «Одень куклу»

Отмечаются следующие показатели поведения детей, которые оцениваются по соответствующим шкалам:

1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

0 – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором);

1 – беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 — периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;

3 – пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

2. Характер участия в действиях сверстника, т. е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0 – нет оценок;

1 – негативные оценки (ругает, насмехается);

2 – демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 – позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.

0 – индифферентная – заключается в безразличии как к положительным,

так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

1 – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;

2 – частично адекватная реакция – согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. По-видимому, этот вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера;

3 – адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к сопереживанию и сорадованию.

4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

0 – отказ – ребенок не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;

1 – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и

провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 – прагматическая помощь – в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполнят задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

Уровень сформированности поведенческо-деятельностного компонента представлений о социальных объектах:

0 – 4 балла – низкий

5 - 9 баллов – средний

10 – 12 баллов – высокий

Результаты исследования поведенческо-деятельностного компонента
представлений о социальных объектах у старших дошкольников

Исследование уровня межличностных отношений детей							
№ п/п	фамилия, имя ребенка	эмоциональная вовлеченность в действия сверстника	окраска эмоциональной вовлеченности	степень выраженности переживаний сверстнику	степень выраженности просоциальных форм поведения	сумма баллов	уровень межличностных отношений
1	Марина Б.	2	3	3	2	10	высокий
2	Саша К.	2	2	1	2	7	средний
3	Денис В.	1	1	1	1	4	низкий
4	Кирилл А.	0	0	0	0	0	низкий
5	Данил Б.	0	1	0	1	2	низкий
6	Артем В.	1	0	0	1	2	низкий
7	Даша Е.	2	1	2	2	7	средний
8	Елисей З.	1	1	0	1	3	низкий
9	Маша И.	1	2	2	2	7	средний
10	Никита К.	1	1	1	0	3	низкий
11	Ваня К.	1	1	2	2	6	средний
12	Кирилл К.	3	3	2	2	10	высокий
13	Аня Л.	1	1	1	1	4	низкий
14	Лена М.	1	1	0	0	2	низкий
15	Аня М.	0	0	1	1	2	низкий
16	Федя О.	1	0	1	1	3	низкий
17	Тимур Р.	2	2	1	1	6	средний
18	Слава С.	0	0	1	0	1	низкий
19	Максим Т.	2	1	1	1	5	средний
20	Даша Х.	1	1	2	1	5	средний

Конспекты занятий комплекса «Земля – планета людей»

Занятие на тему «Мое настроение».

Задачи:

1. Расширять и уточнять представления детей о чувствах, эмоциях, переживаниях людей, их причинах и способах выражения.
2. Развивать эмоциональную отзывчивость, умение чувствовать.
3. Развивать умение выражать свои чувства адекватными способами, понимать чувства и настроение других людей и правильно на них реагировать.

Оборудование. Фотографии лиц людей в различных эмоциональных состояниях, пиктограммы эмоций.

Ход занятия.

Вводный этап.

Проблемная ситуация. Педагог показывает детям фотографии лиц людей в различных эмоциональных состояниях (радость, грусть, злость, нежность), спрашивает, почему лица людей такие разные. В ходе беседы выясняется, что на лице человека отражаются его чувства, переживания, настроение.

Основной этап.

Проводится дидактическая игра «Узнай настроение». Воспитатель показывает детям карточки-пиктограммы, по которым они должны определить и правильно назвать чувство.

Игровое упражнение «Вырази чувство». Воспитатель предлагает детям выразить с помощью мимики, движений, жестов названное им чувство: радость, страх, злость, удивление, печаль, гнев, удовольствие.

В процессе выполнения упражнения педагог просит детей вспомнить, какие ситуации, обстоятельства вызывали у них такие чувства. (Радуюсь, когда мама за мной приходит в детский сад. Я злюсь, когда Витя у меня отбирает игрушку. Когда кушаю курицу, получаю удовольствие. Я боюсь, когда мама выключает свет в комнате.)

Проблемный вопрос: Можно ли изменить чувства другого человека? В

ходе беседы дети приходят к выводу, что настроение и чувства другого человека можно изменить с помощью слов или поступков.

Ролевое разыгрывание ситуаций. Дети разыгрывают ситуации в парах. Когда одна пара разыгрывает ситуацию, другие дети наблюдают. Если задание хорошо получается, можно включить в работу всех детей одновременно. Также можно организовать разыгрывание ситуаций в свободное время.

Примеры ситуаций:

- Кирилл сегодня пришел грустный в детский сад.
- Таня оторвала лапу у игрушечного мишки. Она испугалась, что мама ее заругает.
- Маша упала и ушиблась, она плачет.
- Артем сегодня в хорошем настроении, веселый. Вчера у него был день рождения, ему подарили самолет с управлением.

Заключительная часть.

Воспитатель просит детей сказать, про что они сегодня говорили на занятии.

Занятие «Район, в котором я живу».

Задачи:

1. Расширять и уточнять представления детей о месте, в котором они живут, о способах ориентирования в нем.
2. Воспитывать интерес к месту, в котором живут дети; развивать эмоциональную отзывчивость.
3. Развивать навыки сотрудничества в совместной деятельности.

Предварительная подготовка. Предварительно проводится экскурсия по микрорайону, на которой дети знакомятся с улицами, домами, интересными местами (магазины, школа, почта, банк, мастерская и т.д.).

Оборудование.

План микрорайона, большой лист картона и цветная бумага для моделирования, ножницы, клей.

Ход занятия.

Вводный этап.

Проблемная ситуация. Воспитатель говорит, что знакомым детям – Тане и Ване – мама дала поручение: купить хлеба, поменять книги в библиотеке, отдать в починку обувь, купить бинт и зеленку. Они вышли из дома и растерялись: куда идти сначала?

Педагог спрашивает: как им можно помочь?

Основной этап.

В процессе беседы выясняют, что для составления самого короткого маршрута очень пригодится план – изображение района как бы с высоты.

Воспитатель раздает детям листы с изображением плана района, в котором живут Таня и Ваня, на котором условными значками изображены все нужные детям места. С помощью воспитателя дети выясняют, что изображено на плане: улицы, дороги, дома, магазины, скверы, детские площадки, дорожные знаки, переходы.

Воспитатель просит составить для Тани и Вани самый короткий маршрут. Просит не забыть, в каком месте нужно переходить дорогу. (Можно ходить по тропинкам в сквере, во дворе; по тротуару, но не по дороге.)

Дети самостоятельно намечают маршрут, по очереди объясняют, какой маршрут они выбрали и почему.

Затем педагог просит вспомнить, какие интересные места они видели во время экскурсии по их микрорайону. Показывает детям лист картона, на котором схематически обозначены улицы в районе их детского сада.

С помощью воспитателя дети моделируют свой микрорайон: вырезают из бумаги прямоугольники-дома, приклеивают их на схему, выбирают, какими условными знаками изобразить интересные места: детскую площадку, продуктовый магазин, школу, библиотеку, аптеку и т.д. Вырезают или рисуют условные знаки.

В процессе работы воспитатель обращает внимание на интересные места района, рассказывает о библиотеке, аптеке, о сквере, где люди отдыхают, о детской площадке, где могут играть малыши и т.д.

Воспитатель обращает внимание на способы взаимодействия детей во время работы, их готовность оказать помощь, попросить о помощи, разговаривать доброжелательно. Педагог мотивирует детей к дружелюбному общению.

Заключительный этап.

Педагог вывешивает готовый план района, предлагает полюбоваться, какой у них красивый и интересный район. Особенно делает акцент на том, что такая замечательная поделка получилась, потому что все ребята работали дружно, помогали друг другу, не ссорились.